

Krystyna Ferenz

KONTEKSTY EDUKACJI KULTUROWEJ

**Spółeczne interesy
i indywidualne wybory**

Wstęp

Nie jest obojętne, za pomocą jakich pojęć dokonuje człowiek oglądu i rozpoznawania rzeczywistości. Poziom ogólności, zakres pojęć i ich wzajemnie powiązanie tworzą narzędzie gromadzenia wiedzy o otoczeniu bliższym i dalszym, dają też określone tym możliwości komunikowania, odbierania i przekazywania informacji o różnym charakterze.

Nabywanie pojęć jest procesem całościowym, choć w określonych etapach życia bywa mniej lub bardziej intensywne i dotyczy wybranych, znaczących w danym czasie zakresów aktywności człowieka. Sposób jednak gromadzenia i przetwarzania informacji w pojęcia i sądy jest nieobojętny dla tworzącego się aparatu pojęciowego. Chaotyczne, przypadkowe gromadzenie nie prowadzi do strukturalizowania wiedzy. Wprawdzie za pomocą i takiego narzędzia człowiek może dostrzegać wiele szczegółów, lecz trudno widzieć je w obrazie całościowym. Nie jest to sposób ułatwiający refleksyjną analizę rzeczywistości. Dlatego porządkowanie informacji, wiadomości, doznań, czy szerzej ujmując, doświadczeń intelektualno-społecznych, które znajdują najistotniejsze miejsce w planowej edukacji, daje człowiekowi lepsze narzędzie do tego, by więcej widział, silniej odczuwał, lepiej rozumiał. Na myśl przychodzą tu słowa Paracelsusa: „Ten, kto nic nie wie, nic nie kocha. Ten, kto nic nie robi, nic nie rozumie. Ten, kto nic nie rozumie, jest nic niewart. Ale ten, kto rozumie, również kocha, zauważa, widzi... Im więcej wiedzy wiąże się z jakimś przedmiotem, tym większa jest miłość... Kto wyobraża sobie, że wszystkie owoce dojrzewają w tym samym czasie co poziomki, nic nie wie o winogronach” (za: Wojnar 1986, s. 19).

Kształcenie zbudowane na przeżywaniu, wnikanii i rozumieniu to kategoria edukacyjna wg J. Kerschensteinera o charakterze aksjomatu (Wołoszyn 1998, s. 19). Nie jest to pogląd odosobniony, np. dla B. Nawroczyńskiego edukacja to rozpoznawanie wartości i respektowanie jej. W swojej pracy *Życie duchowe* (1947) pokazywał, że kultura zawsze jest aksjocentryczna. Fundamentalnym jej pojęciem jest wartość normatywna, czyli „wartość obowiązująca każdego, kto umie trafnie oceniać”.

Kategoria „rozumienia” stała się podstawową kategorią metodologiczną nauk humanistycznych. Człowiek tworzy kulturę i żyje nią, gdy ją „rozumie”. K. Ajdukiewicz w *Logicznych podstawach nauczania* (1938) zdania oparte na rozumieniu uznał za swoiste i ostateczne przesłanki dla nauk humanistycznych (tamże, s. 18).

Rozumienie kultury zawiera się w poznaniu wartości, ich hierarchii, sposobów realizacji, afirmacji. Wokół nich obudowuje się prywatny i publiczny duchowy świat człowieka. Rozszerzanie obszarów poznawania to rozszerzanie horyzontów społecznego świata. Stąd kategoria wartości jest w przedstawionych przeze mnie rozważaniach traktowana jako centralna. Charakter wartości, ich hierarchia oraz układ wobec innych stanowi zasadniczy punkt rozważań w odniesieniu do każdego z przedstawionych obszarów kulturalnej edukacji. Pozwala na to umieszczenie całości rozważań w najbardziej żywotnym wielkim ruchu humanizmu pedagogicznego: wychowania i edukacji w służbie najszlachetniejszych wartości ludzkich – jak to określił S. Wołoszyn (2001, s. 3). Nurt ten zyskał miano pedagogiki kultury, nazywany też niekiedy personalizmem humanistycznym, a dziś również edukacją kulturalną czy edukacją poprzez kulturę i dla kultury (tamże, s. 3).

W tym miejscu należy się chyba jednoznacznie opowiedzieć, jakie znaczenie nadano w tej pracy kluczowemu pojęciu: edukacji kulturalnej. Jest ono traktowane dość swobodnie zarówno w praktyce działań edukacyjnych, jak i w analizach badawczych. Na szeroki zakres pojęcia odnoszonego do praktyki wpływa zmienność działań, warunków, celów i środków, na zakres pojęć w analizie naukowo-badawczej – przede wszystkim podstawowe zdefiniowanie pojęcia *kultura*. W zależności od rozumienia kultury edukacja staje się jej pochodną i funkcją.

Wśród wielości tych określeń K. Olbrycht (2000) zauważyła, że dominują pewne tendencje i według nich wskazała na funkcjonujące trzy główne znaczenia. Dwa z nich zdają się mieć źródła w praktyce edukacyjnej, jedno w potrzebach badawczo-refleksyjnych. Pierwsze dotyczy bliżej niedefiniowanej kultury – przy założeniu, że jest to zjawisko pozytywne, a tym samym obejmuje wszystkie działania i skutki przez sam fakt uprątomocnienia społecznego. Drugie – zdaniem autorki równie częste – nakierowane jest głównie na młodego odbiorcę i celem czyni przygotowanie go do odbioru i kontaktu (zresztą częściej do biernego niż aktywnego) z wybranymi dyscyplinami sztuki. Z tego punktu widzenia rozpatruje się z reguły działania instytucjonalne. Trzecia tendencja natomiast, niezależnie od przyjętej koncepcji i płaszczyzny dyscypliny, na której jest rozważana, ma charakter opisowy i – jak pisze K. Olbrycht – jest wyrazem troski polityków i pedagogów o kulturę jako sferę świata człowieka, sferę broniąca go przed całkowitą dominacją rozwiązań technokratycznych, wąsko utylitarnych.

Najbliższe autorce jest tu trzecie znaczenie, a dla rzetelności tego opisu stosowano kategorie o względnie jasnej już w humanistyce konotacji, zarówno nawiązując do tradycyjnych sformułowań opisowych, jak i aktualizując zakresy użytych pojęć.

S. Wołoszyn (1998, s. 18) wskazuje na ciągłą użyteczność takich podstawowych kategorii i pojęć w analizie rzeczywistości kulturowej człowieka, jak kategoria „kultury” jako swoisty twór ducha ludzkiego, kategoria „rozumienia dóbr kulturowych” jako podstawa ich oddziaływania i mocy edukacyjnej, kategoria „wartości kulturowych” i w konsekwencji ich „powinności”, która wyraża się w „normach” współżycia ludzkiego, oraz kategoria „kształcenia” jako podstawowa kategoria pedagogiczna (edukacyjna). Oczywiście, że bez względu na to, czy człowiek będzie poddany wpływom edukacji, czy nie, i jaka ona będzie, uczestniczy on w kulturze. Wybiera jednak ten poziom i te formy, które nie wymagają jego aktywności intelektualnej, określane często przez badaczy jako biernie. Uczestnictwo polega wtedy – choć może być związane np. z aktywnością ruchową czy w jakiejś mierze emocjonalną – na nieświadomym respektowaniu upowszechnionych w danym czasie norm i wzorów kulturalnych z poziomu tzw.

masowego. Uczestniczenie tylko na tym poziomie jest wybitnie silnym społecznie czynnikiem konserwującym. Utrwala upodobania i zachowania, a także schematyczne oceny. Przy współczesnej zmienności otoczenia takie zachowania przyjmują swoistą formę opozycji wobec wszystkiego co nowe – od nietolerancji dla odmienności wzorów realizujących te same wartości do blokowania w swej świadomości dopływu nowych idei czy wartości. W sferze życia kulturalnego – równie dobrze jak gospodarczego – jest widoczne, że zatrzymywanie w rozwoju jednostek, grup, społeczności jest nie działaniem konserwującym (zachowywanie wartości z dziedzictwa), lecz konserwatywnym, powodującym względne cofanie się wobec innych grup odniesienia. Przeżytki kulturowe nie nabierają tu wartości zabytków czy archiwaliów, lecz stają się balastem w drodze człowieka przez jego życie. Wolność przeżycia, szczerść doznania możliwa jest przy rozumieniu kultury, jej wytworów, ich sensu i wartości, to zaś pojawia się przy wysiłku intelektualnym, autokreacji.

Dzisiejsza kultura nie ma cech zamykających ramy, odgraniczających poziomy odbioru wartości „trudnych”. Jej cechami są przenikanie, otwartość, zmienność. Pomiędzy kulturą masową a elitarną jest wiele poziomów i obszarów, które człowiek subiektywnie sobie wybiera; kryterium tego wyboru to przede wszystkim jego kompetencje.

Współcześnie żywotność kultury elitarnej nie sprowadza się do wąskich kręgów odbiorców wyznaczonych statusem społecznym czy majątkowym. Określa ją charakter treści. Z tego względu nie jest demokratyczna, bo nie taka jej rola. Stwarza wzory spełniania nowych wartości, pokazuje nowe ścieżki dla myśli ludzkiej i twórczości. Nawet to, że jest trudna, czasem dziwaczna, ma swoją wartość, pokazuje inne oblicza tego, co wydaje się znane bądź niedostrzegalne. Dynamizuje rozwój kultury zastanej, chroni ją przed wyjałowieniem. Wymusza refleksję nad tym, co zdaje się już oczywistością, skłania do wyborów, nie dopuszcza obojętności. Staje często w opozycji do kultury popularnej jako tej, która – nastawiona tylko na hedonistyczne potrzeby – innych nie zaspokaja, nie rozbudza.

Aktywność, świadomość udziału w dobrach kultury jako całości wymaga pomocy.

Edukacja przez treści do wartości ma prowadzić do zmiany struktur mentalnych, prowadzenie bowiem to tworzenie warunków rozwoju. W takim postrzeganiu edukacji można założyć, że pomoże jednostce stać się osobą. Osoby będą partnerami, członkami grupy, obywatelami kraju i świata. Edukacja jest wywoływaniem możliwości, by wartości tworzone i tworzące się mogły działać zgodnie ze swą naturą, czyli nienachalnie, bez przymusu, powoli, dogłębnie, wewnętrznie. Ważna jest świadomość ich istoty i pochodnych od niej zachowań.

Dobra kultury, które powstanie tych wartości inspirowały lub zostały z nich wyprowadzone, mogą być źródłem, oprawą, kontekstem, jednak nie wzorami do naśladowania.

Rozważania nad edukacją kulturalną proponowane w tej pracy mieszczą się w szeroko pojętej pedagogice społecznej. Ta obszerna subdyscyplina pozwala na łączenie w interpretacji wiedzy z innych subdyscyplin, a także z nauk pokrewnych, co otwiera możliwości wieloaspektowości w postrzeganiu zjawiska. W węższym jednak zakresie zagadnienie to wydaje się charakterystyczne dla pedagogiki kultury, może nie w tak wiernej postaci jak tworzyli ją w okresie międzywojennym S. Hessen czy B. Nawroczyński, lecz nawiązujące do jej istotnych korzeni, które wskazuje w swoich pracach J. Gajda. Widzi on trwałość i rozwój pedagogiki kultury w jej korzeniach filozofii wartości, podobnie jak B. Suchodolski, według którego kultura jest „zogniskowana wokół człowieka w taki sposób, by wierność wartościom ogólnoludzkim i trwałym wiązała się w człowieku z wolnością i szczerością przeżyć nowych i twórczych”. (Wojnar 1998).

Ustosunkowując się do pojęcia edukacji kulturalnej, B. Suchodolski napisał, że „dziedzicząc optymizm tradycyjnej pedagogiki kultury, łączy w swoich intencjach dyrektywy rozwoju człowieka z nadzieją na utopijną niekiedy realizację nowego ładu społecznego w świecie”. Może miał i rację, że w jakiejś mierze owo rozszerzanie i świadome uczestnictwo człowieka w kulturze ma znamiona utopii, lecz to właśnie takie dalekie wizje, budowane nie tylko z rzeczywistości, ale i z marzeń o niej, są siłą zmian. Jeśli edukację potraktuje się tu nie jako niemożliwą do zrealizowania utopię, lecz jako rzeczywistą potrzebę, której zaspokojenie staje się zadaniem, utopia jawi się wyobraźalnym stanem, do którego są szanse przybliżenia.

Przyszłość, którą chcemy osiągnąć, jest wtedy obrazem nie tylko naszych marzeń, lecz także zdefiniowanych dążeń. One wyznaczają kierunek celom, czasem dalekim, lecz jednak określonym przez wartości duchowe, często o charakterze aksjomatów, z wyraźnym miejscem w kulturze.

Punkt wyjścia badań prowadzonych przez autorkę i pod jej kierunkiem w latach dziewięćdziesiątych, a będących podstawą prezentowanych refleksji, wiąże się z konkretnymi zagadnieniami edukacyjnymi dotyczącymi przede wszystkim znaczących różnicowań w efektywności osiągnięć szkolnych.

Jednolity w kraju program nauczania (cele i treści) i taki sam wymiar czasu na jego realizowanie dawał dalece idące odmiany przygotowania dzieci i młodzieży do startu na kolejnych szczeblach nauczania. Szkoła podlegała krytyce. Poszukiwano przyczyn jej niewydolności jako instytucji w systemie oświatowym w wymiarze zarówno społecznym, jak i lokalnym. Przyczyny te dawały się określić, nie widziano jednak możliwości ich likwidacji tak ze względów ekonomicznych jak i mentalnościowych. Egalitaryzm jako idea zakorzeniona w myśleniu potocznym skłaniał opinię publiczną – i to nie tylko tę powierzchowną – do analizowania działań szkoły jako instytucji jednorodnej w całym kraju. Tymczasem badania pokrewnych z oświatą zjawisk społecznych wskazywały na odmienności w myśleniu i zachowaniu różnych środowisk zawodowych i lokalnych. Różnice w pojmowaniu zachodzących zmian społeczno-kulturalnych, nawet w tych samych przedziałach wiekowych, wśród mieszkańców wielkich miast i małych miejscowości stawały się coraz większe, a poziom wykształcenia wyraźnie wiązał się z charakterem przyjmowanych postaw zarówno wobec spraw społecznych, jak i wobec traktowania własnej osoby.

Edukacja jako wartość w indywidualnych systemach gwałtownie zmieniała miejsce w hierarchii. Doceniany dotąd profil zawodowy stawał się znaczący dopiero przy wyższym poziomie wykształcenia, a to wiązało się już z reguły z rozszerzeniem horyzontów myślowych. Wykształcenie ogólne co najmniej na poziomie średniej szkoły nabierało znaczenia w kategorii konieczności wymuszonej zewnętrznymi warunkami. Bez niego pojawiała się najpierw trudność w uzyskiwaniu pracy zawodowej, a potem stop-

niowa świadomość trudności w rozumieniu sytuacji – zdawałoby się, oczywistych – z obszaru życia codziennego, dalej określenia siebie i własnych problemów na tle szerszych kontekstów społecznych. Poczucie potrzeby informowania się, dokształcania uczyniło z edukacji nie tylko wartość uznaną, która deklaratywnie w różnych grupach społecznych miała odmienną rangę wartości odczuwanej, a można powiedzieć – pożądaną społecznie.

Kontekst badań nad aspiracjami edukacyjnymi w różnych środowiskach społeczno-lokalnych ujawnił, że w ostatnich latach dziewięćdziesiątych tylko w środowiskach osób najniżej wykształconych zawężano potrzebę edukowania siebie i dzieci do specjalistycznych zadań zawodowych. Edukację rozumiano już znacznie szerzej, a nastawienie naszego społeczeństwa do kształcenia ogólnego chyba się zmieniało.

Edukacja kulturalna jest tego kształcenia istotą. Skupiono się w tej rozprawie na celach i treściach tej edukacji, rysując jej coraz szersze kręgi i widząc to jako naturalne rozszerzanie pola kompetencji indywidualnej. Świadomie w pracy nie podejmowano analizy warstwy działań metodycznych, nie wskazywano przykładów rozwiązań praktycznych typu „jak?”, pozostając tylko w obszarze uzasadnień „co?”, „dlaczego?” i „po co?”. Postępowano tak z dwóch powodów. Pierwszy to zaksjologizowany sposób patrzenia na kulturę i przekonanie, że to jest najważniejsze na tym etapie rozpatrywania zagadnień. Drugi to przekonanie, że nie znajdują się rozwiązania uniwersalne, które byłoby warto stosować w każdych warunkach. Doświadczenia zawodowe autorki w zakresie popularyzacji treści kulturalnych i działania edukacyjne w tej sferze skłaniały jedynie do wskazywania możliwych obszarów działań animacyjnych, współpracy między instytucjami i organizacjami czy nowymi pojawiającymi się podmiotami społecznymi. Nie dostrzegano przy tych rozważaniach zasadności wprowadzania uwag o realizacjach, jakie spotykano w rzeczywistości. Ograniczono się co najwyżej do pewnych typologizacji sytuacji, widząc w nich znaczące konteksty odbioru działań edukacyjnych.

W rysowanym modelu edukacji kulturalnej starano się wskazywać na związki, zachodzenie na siebie różnych zakresów i wręcz wzajemne warunkowanie. Za najistotniejszy uznano wpływ indywidualnych kompeten-

cji kulturowych członków zbiorowości na kierunek i tempo rozwoju kultury. Przyjęto, iż rozumienie kultury jest zarazem nadawaniem jej kształtu.

B. Bernstein uważa, że teorie edukacji zorientowane na ogólną teorię reprodukcji kultury ograniczają się zazwyczaj do analizy treści i efektu transmisji edukacyjnej odtwarzającej struktury klasowe. Obrany punkt wyjścia – czyli badana rzeczywistość edukacji kulturalnej w różnych środowiskach – potwierdza to i w tej pracy, jednak w analizie polskiej rzeczywistości szkoła przez pokolenia miała z założenia charakter jednolity, egalitarny, w przekazie instytucjonalnym zatem można mówić o zachowywaniu trzonu kulturowego, wyraźnie określonego zakresu i wyboru uznanego za dziedzictwo. Formalnie nie przejawiała ona znamion klasowości, przekaz jednak był różny, warunkowany wieloma czynnikami, także społecznym pochodzeniem uczniów.

Inną odmiennością tej analizy jest traktowanie w edukacji kulturalnej jako jednako znaczących trzech zakresów przygotowania do rozumienia kultury: tradycji, teraźniejszości i przyszłości. Uczestnictwo w kulturze to przechowywanie, doświadczanie i kreowanie dóbr. Wprawdzie w świetle teorii transmisji kultury Bernsteina i teorii reprodukcji kultury Pierre’a Bourdieu analizy przekazów kultury skoncentrowane na aspekcie treściowym, czyli na poziomie „co?”, mogą się wydawać już nieatrakcyjne poznawczo, widzę jednak sens ich podjęcia. Autorzy bowiem rozpatrują transmisję kulturową w szerokim socjologicznym ujęciu, ta zaś praca – z gruntu pedagogiczna – obiektem czyni tylko jeden z jej zasadniczych elementów. Przy takim rozczłonkowaniu elementów tego procesu uzasadnione wydaje się wyraźne określenie, „co” jest przekazywane rzeczywiście lub w zamiarze; jaka część kultury staje się dla społeczeństwa na tyle ważna, by dla jej zatrzymania w dziedzictwie i rozwoju dla przyszłości uruchamiać mechanizmy instytucjonalne. Edukacja rozpatrywana jest w proponowanym ujęciu nie jako przypadkowo uformowana kombinacja zaszczości i oczekiwań, lecz jako w miarę w swej żywotności spójna całość. Wydaje się to zgodne ze sformułowaną właśnie przez Bernsteina dewizą metodologiczną, aby rozpatrywać zjawiska społeczne jako „strukturę skontekstualizowanych znaczeń”. Owa kontekstualizacja w zamiarze przedstawienia pojawia się na kilku poziomach. Pierwszym i najważniejszym jest to, że refleksje do-

tyczą nie zjawiska w ogólności jako takiego, lecz zjawiska umieszczonego w polskich warunkach. Oczywiście, że ze względów interpretacyjnych pojawiają się odwołania także do myśli obcej, mają one jednak znaczenie wyjaśniające. Przy przyjęciu aspektu treściowego, zaksjologizowanego, zamiarem jest przedstawienie tego procesu zmian kulturowych na tle konkretnych lat i warunków. Analiza rozumiejąca zakłada, że zjawiska z tej sfery ludzkiego życia mogą być rozpatrywane w perspektywie historyczno-kulturowej.

Hermeneutyczne podejście do badanej rzeczywistości skłania także do analizowania składowych części procesu w tle warunków, w jakich występują. Stąd pojawiają się opisy i interpretacje rozumienia regionów, lokalności, specyfiki środowiskowej itp.

Kontekstowość dotyczy tu także rozpatrywania, tj. ukazywania i interpretacji transmisji i wprowadzania wartości. Pedagogiczny charakter rozważań sprawia, że proporcjonalnie zajmują one najwięcej miejsca i nie do uniknięcia jest tu czasem emocjonalny wydźwięk wywodów.

Na kształt prezentowanych rozważań miały wpływ rozmowy, uwagi i dyskusje z pracownikami dwóch ośrodków naukowych – Wrocławia i Zielonej Góry. Dotyczyły one wielu z podjętych tu problemów i wskazały na możliwość wielostronnego spojrzenia na nie. Mam tego świadomość. Szczególnie jednak wdzięczna jestem za wnikliwe uwagi Koleżankom, z którymi pracowałam przez lata: Prof. Annie Zawadzkiej, dr Marii Jabłońskiej, dr Mirosławie Wawrzak-Chodaczek. Cenne też były dla mnie uwagi Prof. Wojciecha Pasterniaka i Prof. Tadeusza Frąckowiaka do tekstu jako całości. Za pomoc w ostatecznej redakcji wdzięczna jestem także Recenzentom: Prof. Jerzemu Niemcowi i Prof. Mirosławowi J. Szymańskiemu, którzy pokazali, jak zachowując szacunek dla swobodnej wymiany myśli naukowej można pomóc autorce w precyzyjnym wyjaśnianiu stanowiska przy kontrowersyjnych zagadnieniach.

Mam nadzieję, że zaprezentowany przeze mnie sposób spojrzenia na edukację kulturalną ukaże, jak bardzo ważny jest to problem społeczny i jak nierozpoznany poznawczo obszar.

Część I

**SPOŁECZNE INTERESY
KULTURY**

Rozdział I

Wyznaczniki edukacji kulturalnej

1. Wspólnota idei i ideologii

Tylko świat człowieka ma kilka równie ważnych dla niego wymiarów. Trudno w dzisiejszych czasach budować hierarchię ważności między światem przyrody, stechnicyzowanej myśli kreującej otoczenie cywilizacyjne człowieka i światem symboli, próbujących ująć zastaną i powstającą rzeczywistość myślową w sferze wartości i idei. Środowiska przyrodnicze, cywilizacyjne i kulturowe tworzą warunki, które są dla grup ludzkich naturalne. Ludzie wchodzą w nie, poznają je, wybierają, zmieniają. Konstruują rzeczywistość społeczną mniej lub bardziej zamkniętą i oryginalną, będącą ich światem. Ten świat to przede wszystkim rzeczywistość myślowa kultury. Intrygująca nie tylko dla badacza jest jej różnorodność. Wiele składników, które niekwestionowanie ją budują, jak wiedza, zbiorowa i indywidualna kompetencja do korzystania z niej, kody komunikowania, systemy pojęciowe, porządek ideacyjny, ideologia, reguły i normy mają dla różnych grup odmienną siłę regulującą. Już przy bliższym spojrzeniu na poszczególne elementy daje się dostrzec rodzaj sądów, jaki dominuje w konstytuowaniu tej rzeczywistości, czyniąc ją odrębną od innych, swoistą całością. Mogą to być normy o dużym stopniu ogólności, jak zasady czy reguły porządkujące stosunki między grupami i jednostkami, ale mogą też być znacznie bardziej rygorystyczne mechanizmy porządku typu dyrektywnego (Buchowski, Burszta 1992, s. 93). Ich układ, proporcje istotnie stanowią o formie regulacji, ale to sens norm i dyrektyw tworzy łącznie przekonania kulturowe, czyli – wyrażając się w skrócie za J. Kmitą – treść kultury (Kmita 1982, s. 18). J. Szczepański, charakteryzu-

jąc zbiorowość społeczną, pisze, że każda grupa rozwija szereg miar, sugestii, sposobów przekonywania, nakazów, zakazów, perswazji i nacisku, sankcji aż do przymusu fizycznego włącznie; system sposobów wyrażania uznania, wyróżniania, nagród, dzięki któremu doprowadza zachowanie jednostki i podgrup do zgodności z przyjętymi wzorami działania, do respektowania kryteriów wartości – słowem – wskutek którego kształtuje się konformizm grupy (Szczepański 1970, s. 150). Ów konformizm (w znaczeniu deskryptywnym, a nie normatywnym) jest nierozłączny z pierwszym etapem poznawania społecznego otoczenia – pierwszych „subświatów” człowieka – jak to określają P.L. Berger i T. Luckman (1982).

Każde środowisko ludzkie tworzy swoisty, niepowtarzalny „układ odniesienia” dla swoich członków, którzy według tego poddani są uprzedmiotowieniu na rzecz grupy i według tych wyznaczeń rysują się obszary ich podmiotowości (Ferenz, 1996). Są to małe światy pierwszych znaczeń. Wchodzenie i wprowadzanie w kulturę grup i jednostek, który to proces M. Herskowitz określa jako enkulturację (*Słownik etnologiczny* 1987), nadaje niepowtarzalną odrębność każdemu systemowi kulturowemu. Świadome i nieświadome przekazy w transmisji pokoleniowej wyznaczają ramy społecznego rozumienia zdarzeń, a własne doświadczenia jednostki nie mogą być inaczej przez nią interpretowane w tym procesie (szczególnie w jego początkach), niż w kategoriach zastanej kultury. Patrząc na podstawowe środowiska wychowawcze z punktu widzenia pedagogiki społecznej, trudno nie zgodzić się z poglądem, że nie istnieje inny rodzaj doświadczenia, niż doświadczenia kulturowo zależne. Tak więc i przekonania jednostkowe, i podzielane grupowo zdeterminowane są cechami kultury. Wyjaśnianie ich sensu może się zatem odbywać tylko w jej kontekście.

Współczesny pedagog nie podzieli jednak do końca stanowiska relatywistów wobec systemów kulturowych, według ich dyrektywy badawczej bowiem konsekwentnie nie należy szukać konkretnych i uniwersalnych norm i wartości, ponieważ absolutnych wartości obiektywnych nie ma (Buchowski, Burszta 1992, s. 77).

Wprawdzie to ostatnie twierdzenie jest nieweryfikowalne (a już na pewno nie podejmą się rozstrzygnięcia tego pedagodzy), ale współcześnie

poszukiwanie porozumienia kulturowego jest dla społeczeństwa, a pośrednio i jednostek, ważniejsze niż skupianie uwagi na wyróżnikach. Tak więc istota relatywizmu kulturowego jest nie do przecenienia jako dyrektywna dla określania punktu wyjścia w całościowym procesie budowania i rozwoju kultury, czyli akulturacji grupy, ale nie jego celu. Wychowanie jako szeroko rozumiany proces społeczny rozpatruje się współcześnie w kilku płaszczyznach.

Pierwsza to wspomniane wyżej świadome i nieświadome oddziaływania grup społecznych o charakterze pierwotnym oraz ich otoczenia. W ich obszarze uczy się człowiek znaczenia symbolu, istnienia reguł społecznych, kodów komunikacyjnych. One też formalizują sposoby zaspokojenia potrzeb.

Druga płaszczyzna to działania wewnętrzne większej grupy prowadzące do wytworzenia się jej swoistości, budujące poczucie przynależności jej członków, kształtujące tożsamość. Na tej płaszczyźnie można rozpatrywać kulturowe uniwersalia (np. w rozumieniu relatywistów: zinstytucjonalizowane systemy edukacji, zachowywanie obyczajów, przestrzeganie prawa). Do tego poziomu wychowania można odnosić zagrożenia z punktu widzenia relatywizmu kulturalnego wyrażające się postawami ksenofobicznymi bądź zapędami kolonialnymi czy mocarstwowymi. Na tym jednak poziomie szuka się już także porozumienia między systemami, porównując możliwości wzajemnego oddziaływania wymienionych tu uniwersaliów, przechodzenia wzorów, porównywania przyjmowanych wartości i ich hierarchii. Najwyraźniej otwartość bądź zamknięcie się systemów na tym poziomie obserwować można w formach kultury bytu codziennego, eksponującego użyteczność rzeczy, zachowań, rozwiązań sytuacji.

Trzecia płaszczyzna to rozpatrywanie człowieka jako osoby. Odniesienie analizujące działania grupowe wobec jednostki będą zatem stosowane do takiego kręgu cywilizacyjnego, którego granice wyznaczają przyjęte wartości wysokie (nadrzędne). Na tej płaszczyźnie ważne jest poszukiwanie tak absolutów kulturowych (wspólnota najwyższa), jak i kulturowych uniwersaliów, celem bowiem jest poznanie wzajemne mniejszych kultur, rozumienie, akceptacja i tolerancja.

Tendencja do coraz większej otwartości systemów kulturowych w wymiarze makro na płaszczyźnie (określonej tu jako trzecia) wspólnoty wartości wyrażającej się w dostrzeganiu problemów o charakterze globalnym lub regionalnym prowadzi do dynamicznych, choć w większości ewolucyjnych zmian społecznych. Zmiana społeczna – jak pisze W. Poznaniak – „jest przede wszystkim zmianą w dotychczasowym społecznym systemie wartości, jest zmianą obejmującą również dotychczasowe orientacje i preferencje etyczne” (1994, s. 304).

Każda idea rodzi się w warunkach, w których choćby przez pewne grupy może być przyjęta. Jest oczekiwaną i przewidywaną odpowiedzią na odczuwane potrzeby lub na postulowany kierunek rozwoju grupy, na antycypowany stan rzeczywistości społecznej. Może być też w pewnych warunkach przejęta od innych grup jako sposób uniknięcia czy zmniejszenia zagrożenia zewnętrznego lub wewnętrznego. Dla spójności grupy znaczenie ma to, jaki zakres akceptacji idea uzyska i czy kształt jej realizacji będzie odpowiadał wielu mniejszym grupom, a także czy będzie wprowadzana pod wpływem nacisku instytucjonalnego bądź autorytetów w jakiejś dziedzinie (np. medycyny czy religii). Łatwiej bowiem odnajdzie sens w systemie zastanym, gdy znajdzie miejsce i formę spełnienia we wszystkich wymienionych tu wyżej poziomach wychowania, a więc stanie się zarówno elementem zbiorowej świadomości, jak i świadomości w wymiarze jednostkowym. „Oczekuje się – pisze Radziewicz-Winnicki (1999, s. 19) – by elementy otaczającej nas rzeczywistości mogły być stale rekonstruowane bądź naprawiane”. Działania edukacyjne jako świadome dążenie do nadawania sensu ludzkiemu życiu indywidualnemu i zbiorowemu będą podlegały procesom modernizacji. Te zaś rozwijają się poprzez upowszechnianie innowacji będących albo wytworem własnego społeczeństwa, albo w początkowej fazie zapożyczeniem, a więc przepływem elementów kulturowych pomiędzy grupami, czyli raczej dyfuzją niż zde-rzeniem. Procesy i zjawiska przemian modernizacyjnych występować mogą w różnych sferach życia społecznego (tamże, s. 29), każdorazowo jednak będzie się tworzył obraz w świadomości jednostkowej i zbiorowej.

Z punktu widzenia tak wchodzącego unowocześniania edukacja postrzegana jest jako proces społeczny, kierowany instytucjonalnie, mający

wprowadzać nowe idee sposobem „modernizacji”. Pojawia się tu akulturacja jako proces zmian świadomościowych obejmujących grupy, wyrażający się w zmianach uczestnictwa społecznego (kulturowego). Jeśli mimo celowych działań nie ma odpowiedniego wydzźwięku w ludzkich postawach czy zachowaniach w znaczących wymiarach, lecz obserwuje się co najwyżej zmiany jednostkowe, można przyjąć, iż ten nurt wprowadzania nowych elementów nie nastąpił bądź jest bardzo słaby. Jeśli przyjmiemy, że promowana wartość nie stała w jawnej sprzeczności z wartościami uznawanymi w przyjętym i funkcjonującym systemie, to przyczyna leży z reguły w sposobie jej wprowadzania. Wybór owych sposobów działań nie uwzględnia zatem w wystarczającym stopniu specyfiki grupy i różnic między wzorodawcą i potencjalnym wzorobiorcą. Znaczenie może też mieć fakt, na ile w danym zakresie społeczeństwo chce zachować swoistą autonomię, na ile zaś jest podatne na wpływy.

Analizując te procesy A. Radziejewicz-Winnicki dochodzi do wniosku, że „im większy jest dystans w stanie rozwoju kraju wzorcowego i wzorującego się, tym większa jest rola państwa w intencjonalnym planowaniu tych procesów” (tamże, s. 28). Trzeba bowiem liczyć się z faktem – na co zwraca uwagę J. Habermas (1983, s. 423) – że ideologie wyprowadzone z tych wartości wprawdzie pozostają w jakichś związkach z rozwojem cywilizacyjnym społeczeństwa, w tym nauki i techniki, ale nie zawsze mają charakter symbiozy. Można więc w modernizacji widzieć samoczynną ewolucję rozwojową i nadawać jej sens pozytywny, ale można też nie ustrzec się wyłącznie obcych wzorów i niebezpieczeństwa fasadowości. Powierzchnowość przyjmowania nowych myśli czy wartości, obrazująca się odtwarzanymi wzorami, jest raczej charakterystyczna dla młodego pokolenia w nurcie socjalizacji. Można to obserwować na przykładzie tzw. mód, tylko „naskórkowo” dotyczących spraw czy przesłań, które są ich istotą. Żywot ich zatem bywa krótki; nie naruszają z zasady ani trzonu kulturowego grupy, ani osobowości członków. Dlatego jeśli grupom odpowiedzialnym zależy na przejęciu sensu lansowanych wartości i trwałych zmianach w zachowaniu, włącza się w ten proces edukację. Doświadczenie społeczne dowiodło nieraz, że tą drogą można przezwyciężać zacofanie w sferze technologicznej, produkcyjnej, zachowywać sys-

temy polityczne bądź przekonywać do ich zmiany, chronić dziedzictwo kulturowe, a w tym i systemy wartości.

Dopóki zmiany zachodzące w relacjach między starym a nowym, swoim a innym, nie zakwestionują najpierw sposobów, a potem kierunków społecznych dążeń, dotąd system instytucjonalnie zorganizowanych oddziaływań i przewidywanych wpływów funkcjonuje względnie stabilnie. Zdążanie ku zmianom, nawet jeśli jest dostrzegalne w codzienności czy z perspektywy krótkich okresów, nie przebiega zwykle tak radykalnie, by naruszały charakter życia zbiorowości. Nikt bowiem nie uczestniczy w pełni w kulturze, jeżeli obok posiadanej wiedzy nie kieruje się motywacją aksjologiczną, wartościowaniem światopoglądowym. To właśnie ta część świadomości wyznacza sens życia, wybór sposobu jego urzeczywistniania, a w różnym czasie i miejscu odmiennie motywuje do działań indywidualnych i zbiorowych. (Kot 1989, s. 46-47).

Jednak ostatnie dziesięciolecia przesunęły akcenty w relacji między stabilnością a zmiennością, zwiększając znaczenie tej ostatniej. A. Toffler (1974, s. 34) twierdzi, że jeszcze nigdy na przestrzeni historii relacja ta nie ulegała tak radykalnej zmianie w tak krótkim czasie. Wojny, wędrówki ludów, przemieszczenia geograficzne powodowały, że następowały zmiany wartości i idei. Pozostawiały one ślad w strukturze genetycznej, w mentalności, w systemie wartości (tamże, s. 26). Najważniejsze zaś, że przekładały się na zmiany w postawach ludzkich wobec własnych możliwości, dążeń, określenia w świecie swego miejsca jako osoby i jako członka zbiorowości.

Żadna współcześnie grupa mająca siłę kierowania społeczeństwem bądź do tej roli aspirująca nie zrezygnuje z wykorzystani takiego mechanizmu, jakim jest edukacja. Nie odważy się też kwestionować potrzeby inwestowania tą drogą w kapitał ludzki. Jednak to, w jaki sposób system edukacyjny powinien funkcjonować, jak dalece może się zmieniać i w jakim kierunku, wynika już z antycypowanej wizji państwa i obywateli, ta zaś jest pochodną ideologii, która jest przyjęta lub o to się stara. A.C. Orstein i F.P. Hunkins (1998, s. 139-155) twierdzą, że w programach edukacyjnych odbija się natura społeczeństw. Tu ujawnia się to, co uważane jest za słuszne i co za naganne, jakie są obyczaje i jakie prawa.

W programach zawarte są oczekiwania i wymagania, jakie społeczeństwo stawia jednostce, która jest widziana jako element w pożądanym kształcie zbiorowości.

Zwolennicy każdej z ideologii mniej lub bardziej jawnie chcieliby mieć wpływ na opanowanie programów podstawowej obowiązkowej edukacji. Przede wszystkim jest to możliwość wprowadzenia takich odniesień aksjologicznych, jakie przyjmują za właściwe, co w konsekwencji pozwoli na dobór i selekcję treści kształcenia i wychowania, a nawet uzasadni dobór środków oddziaływania, czyli wszystkich istotnych elementów programu (Wragg 1999). Ideologie wyrażają w rozważanym odniesieniu interesy tych grup, które czują się odpowiedzialne za kierowaną społeczność lub takie kierownictwo chcą przejąć. Ideologie ze swej istoty niosą wartości i poglądy, które można przyjąć lub odrzucić. Nie podlegają dyskusji czy negocjacji, jako że z zasady przyjmowane są apriorycznie. Ich wewnętrzna konstrukcja od poziomu wyobrażeń o świecie dochodzi do możliwości realizacji tychże. Niepotwierdzenie się rzeczywistości oczekiwań z nią związanych nie jest w stanie podważyć ich atrakcyjności (z natury nieweryfikowalnej), gdyż zawsze można wskazać wiele warunkowań niedających szans na pełną realizację rysowanych stanów doskonałych. Dla uwypuklenia znaczenia ideologii w edukacji B. Śliwerski zestawia ją z dyskursem teoretycznym. „O ile dyskurs teoretyczny ma na celu przedstawienie świata, uprawomocnienie pewnego modelu obserwowalnych zjawisk – pisze – o tyle w przypadku ideologii wychowawczych mamy do czynienia z ideami, poglądami profesjonalnych i nieprofesjonalnych grup społecznych, które dotyczą edukacji i wyznaczają w tej dziedzinie działania praktyczne” (Śliwerski 2001, s. 73-74). Szczególne znaczenie dla siły, z jaką wprowadzana zostaje ideologia, ma determinacja osób i grup nieprofesjonalnie związanych z edukacją, za to mających wyraźne wyobrażenie osób i społeczeństwa, jakie chcieliby jak najszybciej ukształtować. Najwyraźniejsze w sformułowaniach i dążeniach są trzy ideologie: konserwatywna, liberalna i lewicowa.

Dla zwolenników tej pierwszej główne odniesienia aksjologiczne znajdują się na poziomie wartości narodowych i religijnych. Jedne i drugie mają charakter aksjomatów. Wszystkie inne godne zaakceptowania muszą

być od nich pochodne – najlepiej, jeśli są ich połączeniem na poziomie norm czy nawet wzorów. Rodzina, własność prywatna, autorytety wywodzące się z roli Kościoła i państwa to punkty odniesień w tworzeniu celów wychowania. Konserwatyści wyżej stawiają naród niż państwo, a tym samym – w wymiarze kulturowym – wyżej tradycję niż nowoczesność czy wizję przyszłości. Zmiany zaaprobuje wtedy, gdy nie naruszają tego, co ich zdaniem jest cenne dla zachowania ciągłości życia społecznego (Śliwerski 2001, s. 75). Kultura narodowa (często rozumiana w bliskich nacjonalizmowi granicach) oraz religia (także najlepiej w narodowej oprawie) wyznaczają swoiste ramy cenzury dla celów zbiorowych i indywidualnych możliwych do realizacji. E. Potulicka, analizując poglądy pedagogów tego nurtu, wskazuje, że skłonni są oni do przyjmowania idei „obrony doskonałości w edukacji”. Przekonani, iż „równość jest wrogiem jakości, uważają, że państwo ma obowiązek zabezpieczenia – przez swoją politykę społeczną – minimalnego standardu wykształcenia. To, co ponadto, nie podlega już opiece i interwencji państwa. Zasadność kontroli państwa według tej koncepcji widzą jedynie w przestrzeganiu minimalnych standardów” (1993, s. 13-14).

Współcześnie nie zawsze udaje się to robić z pozycji autokratycznych, maksymalnie zatem wykorzystuje się socjotechniki, które pozwalają na manipulację, np. dobrane zwroty językowe czy nazwy dla akcji, zadań, zrzeczeń, instytucji itp. Posługiwanie się takimi nazwami od razu stawia na pozycji przegranej nie tylko jawnych przeciwników, ale i tych wszystkich, którzy odważą się zastanawiać na ich sensie (Tischner 2001, s. 25). W takiej sytuacji publiczne instytucje edukacyjne nie mają prawa być wykorzystywane do innych celów niż pojmowane przez konserwatystów dobro państwa. Szczególnie duże możliwości promowania stwarza dobór treści kształcenia, w których ideologia ta, ubrana w pozory nowoczesności, umacnia postawy nie tylko konserwujące dziedzictwo, ale i konserwatywne nastawienia i zachowania. Obraz człowieka wyłaniający się z takiego nurtu dążeń zbiorowych to osoba pozornie nowoczesna – naprawdę zaś tylko współczesna tym wydarzeniom, które się zdarzają, bardziej jednak zwrócona ku przeszłości niż przyszłości. W edukacji widzi drogę do zdobywania informacji potrzebnych do rozumienia aktualnych

spraw i sytuacji. Najcenniejsze są dla niej wiadomości i umiejętności do wykorzystania w najbliższym czasie. Wartość wykształcenia mierzona jest kategoriami utylitarnymi. Przyjmowane poglądy są na ogół zgodne z tymi, jakie akceptują grupy kierujące, przede wszystkim Kościół i grupy o przypisanym sobie narodowym charakterze. Celem zinstytucjonalizowanej edukacji jest jak najlepsza, to jest intelektualnie i emocjonalnie zaakceptowana adaptacja.

Wychodząca z odmiennej orientacji światopoglądowej lewicowa ideologia także interesy grupowe stawia ponad jednostkowymi. Wartościami, które stają się źródłem celów, czyni nie te, które scalać mają naród, rodzinę, wspólnoty wyznaniowe, lecz te, którym nadaje walor uniwersalności. „Szkoła – pisze T. Pilch – nie powinna cofać się przed swoistą misją propagowania filozofii dobra, prawdy i piękna, ale może jeszcze bardziej filozofii wspólnoty i służby [...]. Tylko taka szkoła wypełni oczekiwania zawarte w wizjach społeczeństwa XXI wieku, w których człowiek wobec człowieka, a ludzie wobec ich świata, nie są podmiotami konfliktu i rywalizacji, lecz uczestnikami dialogu, porozumienia i dopełniającej się harmonii” (1999, s. 210, 212). Szczególnie akcentowane wartości to pokój i międzynarodowa współpraca (Śliwerski 2001, s. 83). Równość ludzi i dążenie do zapewnienia im podobnych warunków życia, zbliżonych szans życiowych i edukacyjnych sprawia, że cechą uderzającą tej ideologii jest egalitaryzm. Jako cel wychowania eksponuje się prawo każdego człowieka do osobistego rozwoju. Prawo to zapewnić ma mu państwo bez względu na ustrój i warunki. Toteż hasło równości szans zdaje się wskazywać jeśli nie na jawne, to niezbyt ukryte intencje twórców programów.

Są to hasła tzw. chwytliwe, czyli przemawiające do szerokich rzesz odbiorców i rzadko który program odważy się nie wpisywać ich choćby w części deklaratywnej. Przykładem tego może być właśnie aktualny polski program wychowawczy, który, choć cały odczytywany będzie w innej intencji, nie uniknął – albo właśnie chciał to zdeklarować – że zgodnie z art. 70 ust. 4 Konstytucji RP ustrój szkolny ma służyć upowszechnianiu wykształcenia, zagwarantowaniu równości szans, a jednocześnie podniesieniu jakości nauczania (Dz. Urz. MEN nr 5, 1999, s. 3). Nauka szkolna ma być z założenia neutralna światopoglądowo, a nauczyciel pracowni-

kiem państwowym. Uwagi te oczywiście odnoszone są do szkół publicznych, gdyż szkoły niepubliczne w swych różnych formach jako odmiany własności prywatnej nie zasługują na akceptację ani większą uwagę w tej perspektywie patrzenia. Przestrzeganie laickości nauczania nie prowadzi jednak konsekwentnie do zachowania apolityczności szkoły. Podkreślanie roli obywatelstwa, kierunku rozwoju kraju, charakteru współpracy pokazuje wychowankowi świat społeczny, w który ma się wpisać. Ma on jasno określony kształt i jest zwaloryzowany emocjonalnie.

W hasłach i deklaracjach wychowawczych przy tej ideologii także obraz człowieka w społeczeństwie przede wszystkim rysuje się przyjmowanymi przez niego rolami. Jego rozwój, nawet wszechstronny, będzie korzystny dla niego, gdy potrafi znaleźć dla siebie właściwe miejsce, przyjmując odpowiednie zadania, okazać się przydatny w społeczeństwie. Z takim nastawieniem do uczestnictwa w dojrzałym życiu społecznym ludzie częściej niż realizację marzeń i własnej aktywności wybierają bezpieczne miejsce w strukturze społecznej, jasno określone relacje z otoczeniem, oczekując za to spełnienia ich podstawowych potrzeb, bezpieczeństwa. Tak więc i w tej ideologii edukacyjnej, choć wydaje się, że nakierowana jest na przyszłość, tkwi duże niebezpieczeństwo, że przede wszystkim jej efektem edukacyjno-socjalizacyjnym jest adaptacja.

Trzeba jednak wskazać na istotną różnicę pomiędzy tą ideologią a konserwatywną. Ideologia lewicy akcentuje zmiany jako rzecz naturalną, nieuniknioną a jednocześnie zamierzoną. Rysuje mniej lub bardziej wyraźną przyszłość. Bez tego trudno określać cele kierunkowe i etapowe. W konkretnych projektach publicznych systemów, szczególnie okresu zmian, obie te ideologie starają się umieścić swe główne idee w treściach i sposobach oddziaływania. Obie odwołują się do poczucia społecznej solidarności. W nauczycielu widzą mandatariusza interesów grupowych.

Najmniej miejsca w programach szkół publicznych zostaje dla myśli czy haseł ideologii liberalnej. Zrozumiałe wydaje się przy pierwszym spojrzeniu, że państwo jako organizacja życia grupowego jest zainteresowane porządkiem struktur, układów i relacji społecznych, a nie indywidualnymi dążeniami członków grupy. Są akceptowane, gdy nie zaburzają ustalonego ładu. Przy głębszym jednak spojrzeniu dostrzega się, że zdominowanie

owym łaodem publicznym, odtwarzanym i utrwalonym bądź tworzonym i wzmacnianym, czyni społeczeństwo ujednoliconym wewnętrznie, nieodpornym na wstrząsy, zmiany i niechętnym czy lęklwym wobec potrzeby otwarcia na inne społeczeństwa. Silna dominacja ideologii zarówno konserwatywnej, jak i lewicowej, a przypuszczalnie i ich splątanie, nie daje wewnętrznych bodźców do dynamicznego rozwoju. Nie w jednostce pokładane są nadzieje.

Na indywidualność stawiają koncepcje edukacyjne aprobujące ideologię liberalną. „Edukacja dla zwolenników liberalizmu – pisze cytowany już B. Śliwerski – jest jednostkowym i społecznym sposobem na emancypację od tradycji, a zapewniającym warunki dla »swobodnej ekspresji« i dla »eksperymentowania« w zakresie spraw przez innych uważanych za prywatne, osobiste” (2001, s. 79). Człowiek jest przede wszystkim jednostką wolną. Może działać według decyzji czy planów. Od niego zależy, do czego chce dążyć, co chce osiągnąć. Społeczeństwo czy nawet rodzina są jego środowiskiem, w którym może czuć się dobrze, lecz nie może ulegać przymusom. Jego zadaniem jest dążenie do poznania siebie, umiejętności oceny swojej wartości, zdobycie niezależności. Poczucie indywidualności i tożsamości nie idzie w kierunku podporządkowywania się zbiorowo organizowanym formom poznawania świata i siebie. Edukacja, cenniona jako droga dochodzenia do prawdy (często subiektywnej), jest indywidualnym sposobem przygotowywania się do swego bycia w świecie. Konsekwencją jest przyjmowanie aktywnej postawy wobec otoczenia. Przekłada się to na postawy życiowe w codzienności, pracy zawodowej, wyborach losowych. Na taki jednak program edukacyjny mogą pozwolić sobie szkoły nieprzyporządkowane systemowi publicznemu. Przyjmując własną hierarchię wartości i ważności spraw w procesie kształcenia – wychowania, zobligowane są jedynie do nienaruszania wartości nadrzędnych o charakterze uniwersalnym. Tu odpowiedzialność z organizacji państwowej przesuwana się na rodziców. Wielość i różnorodność szkół niepublicznych w kraju świadczy o pluralizmie światopoglądowym, tolerancji daleko posuniętej, ale i o poczuciu bezpieczeństwa i stabilności państwa. I dlatego wydaje się, że niedługo spełnione mogą być warunki, by każdą szkołę stać było na to, by niezależnie do przesłanek politycznych, intere-

sów państwowych czy związkowych wypracowała własny profil pedagogiczny. Tak widzi współczesną rzeczywistość M. J. Szymański (2000) w rozważaniach problemów z zakresu socjologii edukacji. Jako pedagog podkreśla, że wewnętrzna jedność celów, ofert kształcenia i równowartość pomysłów edukacyjnych dla uczniów muszą być niezależne od ich sytuacji społecznej czy środków finansowych otrzymanych z kasy państwowej.

Antropologia kulturowa rzuciła światło na problem grupy społecznej jako przedmiotu przyswajania wszelkich nowości. Przy tym większą uwagę zwróciła na kontakty międzygrupowe niż wewnątrz grupy. W tym wymiarze kulturowej wymiany indywidualny człowiek jest rozpatrywany jako podmiot, który nie ma wprowadzić problemu, jak radzić sobie z procesami modernizacyjnymi, lecz raczej problem z modyfikacją swego rozpoznawania i wartościowania stanów i rzeczy. Jego bycie w świecie zależy od tego, na ile indywidualny proces wchodzenia w zmieniającą się kulturę jest zgodny z procesem, jakiemu poddawane są większe grupy, do których należy. Można więc powiedzieć, że będzie poddawał się w różnym stopniu konformizmowi, mając jednocześnie pewne pole wyboru, a więc modyfikował swoje myślenie i działanie według osobistych kompetencji. Jeżeli nie będzie znał czy rozumiał sensu owych zmian, jego dostosowywanie się pozostanie sprawą odmian przymusu, jeżeli nastąpi zrozumienie – prędzej te zmiany zaakceptuje lub nawet zinternalizuje wartości będące ich motorem.

Na tle powyższych rozważań można przypisać edukacji kulturalnej dwoisty społecznie charakter:

- jest procesem społecznym idącym ku zmianom w większości oczekiwany, wzmocnieniem naturalnych dążeń grupy do przybliżania wizji jej rozwoju na tle innych dużych grup i we współistnieniu z nimi;
- jest procesem indywidualnego wchodzenia w kulturę, stopniowym osiąganiem coraz wyższej kompetencji do uczestnictwa w dobrach kulturowych nie tylko swojej grupy.

Ten wyraźny podział w teoretycznej analizie działań i skutków jest tylko punktem wyjścia w praktyce społecznej, drugi z tych wymiarów bowiem winien się wpisywać w pierwszy jako szerszy. Wartość jego speł-

ni się tylko wtedy, gdy realizowany będzie przez osobowe dążenia członków grupy.

2. Religijność współczesnego społeczeństwa

Swoistą odmianą ideologii są religie. Mają one siłę spajania nie tylko społeczeństw, społeczności, narodów, lecz także większych zbiorowości. Potrafią przenosić się ponad interesami ekonomicznymi i politycznymi. Pokonują bariery kulturalne i to na tyle silnie, że są w stanie zmieniać hierarchię uznawanych wartości, a nawet wprowadzać nowe, opozycyjne wobec dotychczasowych.

Religie są systemem interpretowania świata. Nie obiecują jego poznania, ale ukazują sens zjawisk, nadają go, jeśli nie jest on dostrzegany, działaniom, sytuacjom, procesom w wymiarze społecznym, lecz przede wszystkim jednostkowym.

Człowiek bez względu na epokę historyczną i warunki środowiskowe odczuwa naturalną potrzebę „oswojenia” świata, który go otacza. To staje się możliwe wtedy, gdy potrafi nadać sens swemu życiu, a wszystkie elementy otaczającej rzeczywistości potrafi postrzegać jako mniej lub bardziej spójną całość. Religie mogą stawać się odpowiedzią na tę potrzebę, bo jako system wierzeń zawierają tłumaczenia, objaśnianie, wskazywanie celów i właściwych dróg ich osiągnięcia. Przedstawiają pod tym względem doskonałą spójność, gdyż elementy postrzegane jako racjonalne i irracjonalne przeplatają się, nadając sobie nawzajem większą siłę argumentacji; słuszności i prawdy. Argumentacja ma charakter intelektualno-emocjonalny. Przez fakt nieweryfikowalności zasadniczych założeń religie są nie do podważenia w kategoriach ani racjonalnych, ani emocjonalnych. W zasadzie można je albo przyjąć jako takie w ujęciu zbiorowym (doktryn) i w ich tradycyjnym kształcie, bądź odrzucić w całości. To zdawałoby się rozwiązaniem logicznym, lecz ta sfera ludzkiej myśli nie liczy się z takimi prawidłami. Pojawia się jeszcze jedna możliwość wyboru. W indywidualnym przejmowaniu nastawień jest to selektywne podejście zarówno do doktryn, jak i do sposobów oraz zakresów ich akceptacji. Głównie

nym bowiem kryterium akceptacji religii we współczesnym świecie staje się możliwość przyjęcia proponowanej przez nią wizji człowieka i świata, czyli tym samym jego drogi życiowej.

Człowiek współczesny poszukuje głębi, pragnie, by ktoś pomógł mu otworzyć się na kontemplacyjny wymiar własnego jestestwa – mówił ks. J. Chrapek w zbiorowym wywiadzie prowadzonym przez „Tygodnik Powszechny”, a zatytułowanym *Jak współczesnemu człowiekowi mówić o Bogu* (1999). Z jednej strony dzisiejszy człowiek czuje się niewiele znaczącym elementem w mechanizmie świata, a z drugiej wyczulony jest na swoją godność i wyjątkowość w świecie przyrody. M. Eliade uważa, że to dlatego, iż życie przeżywane jest na dwóch płaszczyznach: zarazem jako egzystencja ludzka i jako część życia nadludzkiego, życia Kosmosu i bogów (1996, s. 117). Zatrzymując swe refleksje nad tymi rozterkami, J. Tischner wskazuje na przedziwny – jego zdaniem – paradoks: „ludzie pragną religii i jednocześnie boją się religii. Mają wrażenie, że religie to zarazem coś najpiękniejszego i coś najgroźniejszego – to mieszkankie aniołów i demonów człowieka” (2001, s. 118). Jego zdaniem religia dla współczesnego człowieka żyjącego w „społeczeństwie otwartym” nie jest zagrożeniem, lecz szansą (tamże, s. 163). W perspektywie chrześcijańskiej autonomia człowieka jako osoby społecznej, osadzonej w codziennej rzeczywistości, splata się z autonomią jego *sanctum* (tamże, s. 189). Nie widzi w nich rzeczywistości konkurencyjnych, wzajemnie się wykluczających, przeciwnie – dopełniają one świat myśli i uczuć.

Wielkie religie świata, trwające przez wieki, kształtują kulturę społeczeństw i wywierają wpływ na osobowość społeczną jej członków. W nich tkwi jedno ze źródeł najsilniejszych więzi grupowych. Tracąc siłę integrującą, słabną jako akceptowany system porozumienia, szczególnie w sferze etycznej, ponieważ każda religia pyta o racje określanych wyborów, zarówno jednostkowych, jak i społecznych, jest dla znacznej części społeczeństwa fundamentem światopoglądu.

Racjonalność i irracjonalność elementów stanowiących cechę charakterystyczną wszystkich religii jest zarazem cechą i istotą kultury tych społeczeństw, w których są wyznawane. Przykładem tego są najbliższe nam kultury i cywilizacje zachodnie, bogate w takie podstawowe wartości

ludzkie, jak poszanowanie i respektowanie wyjątkowości i godności każdego człowieka, podmiotowości społeczeństwa i jednostki, uznanie prawa do wolności, demokratycznych rządów. Te wartości przyjmowane są w mentalności współczesnych ludzi jako uniwersalne, a są to przecież także wartości chrześcijańskie. Stają się fundamentem porządku społecznego. Takie problemy, jak wolność religijna czy intelektualna, konieczność jej zapewnienia, wyznaczenia granic zabezpieczających wolność innych, stanowią punkt centralny etyki społecznej.

Istotą religii jest wiara, a więc przyjęcie założeń i twierdzeń o charakterze aksjomatów, bez dowodzenia empirycznego, za to z silnym emocjonalnym pozytywnym nastawieniem. Z wiarą w podstawowe dogmaty się nie dyskutuje, można co najwyżej przyjąć, że istnieją. Wiara jest siłą napędową działań jednostek i grup. Wartości przyjęte na jej płaszczyźnie mają moc regulującą znacznie wyższą niż inne akceptowane okresowo pod wpływem argumentacji rozumowej, praktycznej. Z punktu widzenia miejsca religii w kulturze społeczeństwa szczególną rolę odgrywa siła wiary jako jej istoty, gdyż stanowi o znaczeniu religii w społeczeństwie, dotyczy jądra zjawiska, a nie tylko jego oprawy. Ta ostatnia najczęściej jest wypadkową norm wynikających z przestrzegania zasad etycznych wyprowadzonych z wartości, a dostosowanych do możliwości ich realizacji w konkretnych warunkach środowisk społecznych. Tworzą się w ten sposób specyficzne ramy dla zachowań afirmujących idee i byty, stanowiące źródło wszelkich religijnych zachowań. One to różnicują kulturowo życie religijne odmiennych obszarów, nawet w tym samym czasie historycznym. Nie bez znaczenia bowiem jest tu tradycja, szczególnie jej przemyślany wybór. „Wybór jest umieszczony w czasie, ma za sobą jakieś wspomnienia, a przed sobą jakieś nadzieje. Nadzieja jest ważniejsza od wspomnień, ona ożywia pamięć” (Tischner 2001, s. 46). Trzeba bowiem pozwolić człowiekowi zaspokajać swoje potrzeby w taki sposób, jaki uznaje za najbardziej stosowny – twierdzi dalej cytowany tu filozof – „w końcu coś przyjdzie człowiekowi po prawdach, które nie zaspokajają niczyich bólów?” (tamże, s. 169). Dotyczy to zarówno istoty religijności, gdyż Kościół stawia pytania egzystencjalne, a formułuje je w języku lokalnym, w tworzy-

wie swej epoki, jak i oprawy, czyli kontekstu kulturowego, w którym zaznacza się i dziedzictwo, i teraźniejszość.

Dostrzegalne przemiany po roku 1989 w Europie Środkowej i Wschodniej dotknęły także sfery kulturowej, a w tym i religijnej. Pojawiły się możliwości nowych sposobów komunikowania, np. wykorzystywanie mediów, rozszerzenie przestrzeni życia religijnego z prywatnej na publiczną, czasem odwrotnie. Nie ograniczyło to dotychczasowych form, bardziej oddających kameralność spotkań i obrzędów, intymność przeżyć. O tych ostatnich Z. Zdybicka twierdzi, że „żadne bodaj z przeżyć nie ogarnia człowieka tak wszechstronnie, jak przeżycie religijne” (Zdybicka 1978, s. 11). Jest więc ono ważne i potrzebuje odpowiednich warunków. Ludzie Wschodu (nawet w obszarze Europy) rozmiłowani są w pięknie liturgicznych nabożeństw, cerkwi, szat, nawet jeśli nie do końca odczytują w pełni czy właściwie sens. Duchowni mają tego świadomość, widzą jednak w tym możliwość przeżyć odmienności i świętowania, które człowiekowi są potrzebne. Dowodzą tego mody na poznawanie religii Wschodu i synkretyczne budowanie własnych. Widać w tym, że „święte i świeckie tworzą dwa sposoby bycia w świecie, dwie sytuacje egzystencjalne, jakie człowiek ukształtował w trakcie przebiegu swej historii” (Eliade 1996, s. 10). Potrzeba właściwej oprawy jest tu tak samo autoteliczna, jak potrzeba piękna. Kościoły, bez względu na historyczne czy geograficzne usytuowanie i odmiany doktrynalne, skupiały okresowo twórców i intelektualistów ze względu nie tylko na mecenat, lecz i na duchowe inspiracje. Artystyczna kultura sakralna wyznacza pewne ramy obyczajowe, przestrzega reguł umownej hierarchii. Sztuka w kulturze świeckiej przystępuje do tego dialogu jako partner przywiązany do wolności w treści, formach i środkach ekspresji. Coraz mniej jednak ważne są zderzenia, coraz silniejszą widać dyfuzję.

Racjonalność codzienności współczesnego człowieka wcale nie odsunęła znaczenia wiary, a szczególnie religijności, w obszary historycznych wspomnień. Sprawiała jednak, że nie jest ona jedynym mechanizmem regulującym stosunki międzyludzkie ani w relacjach grupowych, ani indywidualnych. O wpływie religii na życie społeczne decyduje głębokość wiary jej członków. Religię we współczesnych społeczeństwach, z punktu

widzenia jej wpływu na kulturę, można widzieć co najmniej w kilku wymiarach.

Pierwszym, narzucającym się obserwatorowi, jest obraz tradycji zachowań uzasadnionych w kategoriach „zawsze tak było”. Przedstawia się jako mieszanina dziedzictwa i spuścizny kulturowej, najbardziej jaskrawo przejawiającej się w odświętności wydarzeń ważnych dla grupy. Elementy przynależne do sfery sacrum mieszane są tu z tradycją o charakterze mityczno-przesądowym, a także z elementami, które przynależą do akcentowania wydarzeń narodowo-historycznych. W potocznym odbiorze zwykło się to kojarzyć z narodowym charakterem religijności. W większości społeczeństw (na pewno europejskich) dominuje w tym zakresie tzw. religijność ludowa. Można też odnieść wrażenie, że oprawa staje się ważniejsza nawet od istoty treści. Co innego wydaje się wtedy ważne. Oprawa podnosi nastrój, wzmacnia poczucie przynależności do większej grupy, przywołuje świadomość tradycji pokoleń. Tak patrząc, dostrzega się jej funkcję społeczną, w jakiejś mierze także kulturalną. Z pewnością wzbogaca człowieka jako członka grupy, dając mu możliwość takiego w niej udziału, na jaki stać go w danym momencie, a więc warunkowany jego ogólną kompetencją intelektualną i kulturową. Wyraźnie widać, że pozostają tu ogromne obszary dla edukacji, która nawet nawiązując do tych elementów – zdawałoby się, w pierwszym spojrzeniu powierzchownych – potrafiłaby wskazywać przestrzenie aktywności intelektualno-emojonalnej na różnych poziomach możliwości uczestnictwa w kulturze: religijnej, narodowej, społecznej. Z punktu widzenia interesów zbiorowości, przede wszystkim integracji i odrębności, organizatorzy życia społecznego nie rezygnują z odwoływania się do tej płaszczyzny porozumienia kulturowego. Daje się zauważyć, że właśnie okresy wyjątkowe, mające cechy kryzysów czy przełomów w życiu społeczeństwa i narodu, szczególnie obfitują w wydarzenia i uroczystości o charakterze narodowo-religijnym. T. Wołek, włączając się w rozważania nad troskami i nadziejami Kościoła polskiego, przytacza słowa H. Sienkiewicza, który ponad wiek temu pisał: „Katolicyzm wytworzył nie tylko narodową religię, ale i narodowy obyczaj – i stał się jedną z głównych postaw naszego życia. Owóż jest na czym stać i na czym budować, należy tylko baczyć, aby owa opo-

ka, na której stoi Kościół, nie wietrzała tak, jak wietrzeją skały w górach i nie zmieniała się w materiał kruchy, rozsypujący się i zdradliwy” (Wołek 1987, s. 353).

Do tego wymiaru religijności przejawianej przez społeczeństwo można odnieść też uwagi, zdawałoby się – kierowane od wewnątrz wspólnoty, o dużej aktualności, które czyni J. Tischner. Jednak nie swoje spostrzeżenia tu daje, lecz przywołuje słowa Cypriana Norwida, że narody łączą się nie tylko przez to, co je do siebie upodabnia, ale również przez to, co je od siebie różni. Odnosi to także do chrześcijaństwa i Kościoła: „Dotąd potwierdzaliśmy różnice, z których wylęgały się przeciwieństwa i krwawe sprzeczności. Nadszedł czas odwrotu. Zabitych już nie wskrzesimy, ale pokochawszy różnice, być może dojrzejemy do głębszego porozumienia (Tischner 2001, s. 13). Tu jednak trzeba już czegoś więcej niż oprawy. Przekaz tylko drogą socjalizacji okazuje się zbyt słaby lub niewchłaniający nowej myśli.

Poczucie tożsamości jednostki a odrębność i suwerenność społeczeństwa, najczęściej jednak narodu, jest we współczesnym świecie jednym z ważniejszych problemów. W świadomości indywidualnej i zbiorowej wiara religijna stanowi jeśli nawet nie najistotniejszy, to nieodłączny element kultury akcentującej właśnie tożsamość. Na przestrzeni wieków Kościół wiązano z ruchami narodowymi i rewolucyjnymi, szczególnie nowocześniejszej Europy. Sytuacja w poszczególnych krajach wpływała na rolę Kościoła, jaką mógł odgrywać. Współcześnie następuje stopniowe wypłatywanie się z różnego rodzaju powiązań i sojuszy. Łatwiej jest funkcjonować Kościołom w systemach demokratycznych, choć nie rezygnują ze swego aktywnego istnienia w żadnym z systemów politycznych. Kościoły, patrząc przede wszystkim z perspektywy chrześcijaństwa, przyjmują, iż człowiek wierzący potrafi znaleźć miejsce i sposób istnienia w każdym państwie i zaangażować się w tworzenie dobra wspólnego, choć niewątpliwie łatwiejsze jest to w tych systemach, których doktryny i ich realizacje są bardziej zgodne z nauczaniem społecznym Kościołów. Jeśli religia nie jest wykorzystywana do celów politycznych, to właśnie na jej fundamencie można budować wspólnoty ponadpaństwowe (Tischner 2001, s. 23-24, 42).

Rola, jaką Kościół jest zdolny odgrywać w sprawach edukacyjnych, może być rozpatrywana w stosunku do tego właśnie wymiaru religijności. Wyraźnie wtedy widać stopień jej powiązania z ustrojem społecznym, przede wszystkim zgodność nauki społecznej Kościoła z rozwiązaniami ekonomicznymi i politycznymi, a nie bez znaczenia staje się także struktura oświatowa. Odwoływanie się obu stron, Kościoła i państwa, do wartości etycznych zawartych w religii nie narusza z reguły osobistych dóbr poszczególnych ludzi, ale przeciwnie, tworzy płaszczyznę porozumienia społecznego; bardziej jednak kulturowego w szerokim ujęciu, niż tylko religijnego.

Śledząc spisane w latach osiemdziesiątych refleksje autorów zbioru *Kościół polski na przełomie 2000 r.*, można zauważyć, iż ten – zdawałoby się, najmniej się zmieniający – element kultury społeczeństwa ulega ewolucji, zarówno co do treści, jak i co do formy. Jeszcze w 1987 roku często trafia się określenie Kościoła ludowego jako zaplecza potencjalnych sił społeczno-moralnych, ale już w pracy zbiorowej końca lat dziewięćdziesiątych (zachowującej tę samą orientację światopoglądową) ludowość Kościoła nie jest tak postrzegana. Właściwie zmiana w tej ocenie jest diametralna (Wołek 1987). Powierzchnowość obyczajowości związana z płytką religijnością bardzo wyraźnie przemieszała się z pozornie miejską, a ściślej drobnomieszczańską nowoczesnością. Można zastanawiać się, jak dalece jeszcze istota religijności ma tu znaczenie. Nasuwa się refleksja za J. Huizingą, że jeśli forma odpowiada swą atrakcyjnością, nie pyta się już o treść (Huizinga, 1974). Traktując w tym miejscu religijność zbiorową jako formę świadomości społecznej, a tak traktowali ją np. M. Weber czy L. Feuerbach, można dostrzegać jej znaczący kontekst dla kształtu działań społecznych. W działalności Kościoła – tu jako zinstytucjonalizowanej formy dla tej warstwy świadomości – funkcjonują bowiem elementy, które mają charakter psychospołecznych katalizatorów dla określonych racji kulturowych, społecznych czy politycznych. Istnieje tylko potrzeba ich rozpoznania i zgodności dążeń. Dotyczy to potrzeb ze sfery *sacrum* i potrzeb ze sfery *profanum*, wyrażanych przede wszystkim w obszarze kultury symbolicznej.

Nie odmawiając racjonalności takiemu spojrzeniu, można jednak nie godzić się na analizę religijności społeczeństwa tylko w tym wymiarze, nie wyczerpuje on bowiem ani odczuć, ani działań indywidualnych i zbiorowych.

Drugim wymiarem religijności jest postrzeganie jej jako kodeksu postępowania według wiązki nakazów i zakazów. Przy krytycznym spojrzeniu na takie pojmowanie, można to określić jako swoistą technologię zachowań, ponieważ tu mieszczą się w równym stopniu zachowania ze sfery etycznej (dotyczącej siebie i innych), jak i estetycznej (zachowanie zwyczajów, obyczajów). Nakazy i zakazy przy tak przyjętej religijności odwołują się przede wszystkim do norm, a nie do wartości, z których pochodzą, przy czym spełnianie norm najlepiej postrzegane jest przez zgodność z zachowywanymi wzorami. Dominuje tu zatem stereotypizacja i rytualizacja zachowań, dla których nie oczekuje się uzasadnień innych niż odwołanie się do nakazu „tak trzeba” lub do „tradycji, która nakazuje” (Ferenz 2000, s.136).

W tak pojmowanej i realizowanej religijności odnajdują nadal miejsce takie zjawiska jak, fideizm czy sentymentalizm. Pierwsze domaga się wiary wolnej od jakiegokolwiek uzasadnienia rozumowego, uważając je za naruszenie jej istoty, a w sferze obyczajowej za brak szacunku dla tych, którzy „wierzą bez zastrzeżeń” i „nie mają wątpliwości”. Wiara pełni funkcję fundamentu może nie dla światopoglądu, lecz dla prywatnego systemu etycznego, który daje poczucie spełniania się człowieka jako osoby w sferze moralnej. Ten istotny element budujący osobowość jest jednak w natłoku napływających informacji kolosem na glinianych nogach, właśnie bowiem ludzie tak podchodzący do swojej wiary są najmniej odporni na argumenty – zarówno na poziomie pojmowania zasad słuszności postępowania, jak i przy wykazywaniu im nielogiczności niektórych ich sądów czy zachowań.

Cytowany już J. Tischner mówi, że wartość poglądów jest taka, jaka jest wartość argumentów, na których się wspierają (2001, s. 164). Tu rozważania ustępują miejsca emocjom. Są one ważniejsze od innych elementów życia religijnego. Według nich oceniane są formy wspólnotowego obrządku, ranga świąt, miejsc kultu itp. Religijność jest elementem kultu-

ry zastanej, niewymagającej ani pogłębiania, ani refleksji. Grupę ludzi, dla których charakterystyczna jest taka religijność, cechuje mała mobilność w zmienionych sytuacjach. Trudno im też o tolerancję dla odmienności wzorów afirmacji czy sposobów realizacji wartości, które uznają. Ta grupa osób swojego życia religijnego nie rozdziela na codzienne i świąteczne, lecz raczej na sytuacje znane i nieznane. Konserwatyzm zachowań w życiu osobistym i zbiorowym preferuje stałość sytuacji i zachowań, niechętnie nastawia do zmian, gdyż one naruszają wytworzony przez te osoby obraz człowieka religijnego, a tym samym – w ich ocenie – prawego.

Samoocena w tym zakresie zwykle bywa wysoka. Nie ich, lecz innych zachowania podlegają ocenie. Siła wiary w słuszność obranej drogi i sposobów postępowania jest duża. Emocjonalność dominuje nad intelektualizacją w analizach i ocenach postępowania zarówno własnego, jak i innych. Nie ma też podatności na przyjmowanie nauki, zarówno z oficjalnej strony Kościoła, jak i wszystkich innych proponowanych form refleksji. Dominacja w ten sposób pojmowanej religijności zawęży nie tylko ramy kulturowej oprawy, ale czyni społeczeństwo mało tolerancyjnym nawet wobec społeczności o zbliżonych sposobach przejawiania religijności. Przykładem są pewne grupy katolików z nastawieniem wrogim czy choćby mocno niechętnym dla prawosławnych czy protestantów, a także odwrotnie. Mimo że w tym wymiarze religijność wydaje się powierzchowna i nie dotykać istoty osobowości człowieka ani nie decydować o charakterze kultury społeczeństwa, to ta właśnie grupa wyznawców potrafi stworzyć najsilniejszy opór wobec każdej próby zmiany dotyczącej zewnętrznej formy religijności, niezależnie od tego, czy inspiracje pochodzą od strony Kościoła czy instytucji świeckich. Wydaje się, że źródłem takiego typu religijności jest nie tylko pewna cecha mentalności osób, lecz także sposób wczesnej edukacji, która wzmacniała tylko oddziaływania socjalizacyjne sprowadzone do przestrzegania wzorów. Edukacja prowadzona wobec dzieci z nastawieniem typu „jak” – czyli „tak trzeba” – bez równoległej refleksji, choćby na właściwym dzieciom czy młodzieży poziomie, ukazuje religię jako zbiór zachowań w zasadzie uwolnionych od rozważań i przemyśleń, czasem wręcz uznanych za niewłaściwe. Działania edukacyjne mają tu barierę zarówno w mentalności osób, jak i we wcześniej-

szych doświadczeniach społecznych. Ponadto wyłączenie tego obszaru aktywności człowieka z refleksji sprawia, że proste (czasem wręcz prostackie) argumenty natury racjonalnej, a częściej jeszcze praktycystycznej, podważają dotychczasową wizję funkcjonowania w społecznym świecie, w ofercie dając tylko prymitywny relatywizm.

Prócz wskazanych tu wymiarów religijności, w których można widzieć dominującą jej funkcję instrumentalną; raz wykorzystywaną jako mechanizm spójności grupowej, drugi – jako źródło standardów etyczno-estetycznych zachowań, istnieje jeszcze co najmniej jeden, najbogatszy pod względem zróżnicowania przypisanych mu treści i sensów. W nim znajduje miejsce pojmowanie religii jako akceptowanego systemu pojęć z przyzwoleniem na jego wpływ na kształt życia społecznego. Podejście takie cechuje grupy ludzi o rozbudowanym intelekcie, dużej tolerancji, uważających się nawet niekiedy za areligijnych. Tu także pomieścić można religijność jako świadomy wybór interpretacji rzeczywistości, gdy wiara jest fundamentem, na którym oparta jest orientacja życiowa. Rzecz można, że od strony człowieka jest to wtedy świadome i wolne skierowanie się do Boga. Tylko w przypadku tej grupy psychologów religii są skłonni rozważać charakter relacji z Absolutem. J. Król wyróżnia przyjmowane w tej mierze cztery zasadnicze nastawienia: egzystencjalne, domagające się aktywności w formach zewnętrznych; międzypodmiotowe mające charakter dialogowo-responsoryczny (a więc spotkanie, wzajemne oddanie); dynamiczne, tj. „bycie ku Bogu” realizowane w świadomym i wolnym działaniu; doskonalące osobowość – relacja człowieka do Absolutu ma wpływ na całość rozwoju osobowości. Bez względu jednak na akcent położony na któryś z wymienionych aspektów, dla tych osób religijność nadaje sens wielu sferom aktywności człowieka (Król 2002, s. 26-27). Ten wymiar religijności oparty jest na pogłębianiu swej wiary. Nie ma tu blokady przed argumentacją racjonalną i teologiczną, a przy tym naturalną konsekwencją jest szacunek dla odmienności poglądów.

Współczesne społeczeństwo otwarte wobec problemów człowieka nie stawia w opozycji ludzi wierzących i niewierzących. Jedni i drudzy odczuwają potrzebę zrozumienia i wczucia się w przeciwieństwa. Zarówno

wiara, jak i niewiara szukają rozumienia. „Nie ma innego sposobu na rozumienie własnej wiary i niewiary, jak konfrontowanie jej z wiarą i niewiarą innych” – pisze J. Tischner (2001, s. 237). Człowiek religijny i człowiek areligijny, żyjąc w tym samym świecie fizycznym, inaczej określają swoją sytuację egzystencjalną, wyznaczając sobie specyficzne sposoby istnienia. Pierwszy – niezależnie od warunków społecznych – swój byt odnosi do wartości transcendentnych, drugi postrzega się jako przedmiot i podmiot aktualnych uwikłań historyczno-społecznych. Nieprzygotowanie do głębszej refleksji osoby prowadzić to może najkrótszą drogą do depresji, destrukcji. Z tego więc choćby względu wydaje się, iż przygotowanie do refleksji filozoficznej, nawet na poziomie stawiania fundamentalnych pytań o sens życia człowieka i jego miejsce w świecie, jest przygotowaniem do przyszłości. Świadomość, że takie podstawowe pytania zawsze nurtowały człowieka, a poszukiwanie odpowiedzi na nie jest zadaniem dla ludzkości, dla ludzi i dla każdej osoby, nie ułatwi może sytuacji wyboru i nie złagodzi trudności, uczyni jednak człowieka bardziej świadomym jego możliwości i odpowiedzialności.

Można dostrzegać, jak zmieniają się funkcje religii. Ciężar ich znaczenia przesuwa się z obszaru wpływu państwa, czyli tradycyjnie określonego związku Kościoła z Tronem, na osobisty sens egzystencji ludzi, którzy otwarci są na taką rzeczywistość. Wtedy indywidualne uwarunkowania, takie jak kondycja intelektualna, sytuacja społeczna, przywiązanie do tradycji, dają dostęp określonemu typowi religijności, gdyż w tym momencie nasuwa się za M. Eliadem wątpliwość, czy są ludzie nie odczuwający choćby w pewnych momentach odmienności wymiaru świata religijnego, swoistej „świętości” miejsc, zdarzeń, przeżyć. „Człowiek czysto racjonalny to abstrakcja” – twierdzi – gdyż „każda istota ludzka składa się ze swej aktywności świadomej i przeżyć irracjonalnych” (1996, s.174).

Owe źródła zróżnicowanego podchodzenia do religii można widzieć także we współczesnych możliwościach komunikacyjnych. Kłopot z językiem religijnym był zawsze. Z jednej strony starano się zachować stylizację i artyzm dawnych lat dla wzmocnienia poczucia ciągłości w czasie i wytwarzania atmosfery odmienności, nawet oddalonej od codzienności, z drugiej myślenie i mówienie w sposób anachroniczny nie pomagało ani

głoszącym, ani słuchającym. Ponadto język potoczny, żywy i obrazowy, który zdaje się podstawowym warunkiem zaciekawienia, zatrzymania uwagi, przekazywania treści czyli komunikacji, nie nadaje się do rozważań filozoficznych, mówienia o rzeczach przekraczających siebie, świat zmysłowy. Pozostanie więc to zjawisko nadal niejednoznaczne, tak w rozważaniach naukowych, jak i we wskazywanych wymiarach społecznych. W tym momencie rzeczywistość sprawia, że wielość podejść może być tylko korzystna dla zrozumienia tej specyficznej cechy rodzaju ludzkiego.

Religia jest lub może być czymś więcej niż formą świadomości społecznej, nie można odrzucić jej rozumienia, jakie proponuje M. Eliade, że jest to swoiste wyobrażenie odczuwania świata, polegającego na ciągłym odkrywaniu łączności z transcendencją (1970, s. 72). Wydaje się, że w obrazie religijności współczesnych społeczeństw wiele definicji znajduje uzasadnienie we wskazywanych, zapewne selektywnie wybieranych, realiach. Być może kolejne zmiany społeczne i ewolucyjny rozwój kultury w wielu kierunkach sprawiły, że religijność współczesnego człowieka przybrała inne, chyba bogatsze formy, a społeczeństwo nie tak jawnie dystansuje się od niej, dostrzegając nie tylko tradycję sprowadzoną do zewnętrznych form, lecz i znaczący element dziedzictwa kulturowego. Nie wydaje się, aby zasadny był dziś pogląd M. Czerwińskiego, że religia jest zjawiskiem ustępującym i pozostała z niej jedynie etyka jako nić łącząca człowieka współczesnego z transcendencją, a raczej domysłem transcendencji (Czerwiński, Wstęp [do:] Eliade 1970, s. 121).

Analizując te zagadnienia nawet z punktu antropologii kulturowej B. Olszewska-Dyoniziak zwraca uwagę właśnie na wzrost aktywnego stosunku do religii. Transcendentny wymiar świata i rzeczywistości ludzkiej nie przestał interesować człowieka, lecz raczej pojmowany jest głębiej. Dostrzegalny jest wpływ przekonań religijnych i instytucji religijnych na życie rodzinne, wychowanie, życie gospodarcze a nawet politykę.

Przegląd najważniejszych współczesnych religii świata oraz typów postaw wobec nich, typów religijności, zdaje się prowadzić do wniosku, że zarówno w refleksjach naukowych, jak w hermeneutycznej analizie wewnątrz przyjętych koncepcji teologicznych, a nawet w dostrzegalnych

objawach codzienności zmieniają się znaczenia przypisywane religii. Zmieniają się też proporcje *sacrum* i *profanum*, lecz tym bardziej *sacrum* podlega ochronie.

3. Społeczny wymiar edukacji

Człowiek może funkcjonować w określonej grupie społecznej, w określonym kręgu kulturowym, nabywając potrzebne informacje przez doświadczenie w procesie adaptacji kulturowej. Nikt wtedy nie ingeruje świadomie w proces poznawania zachodzący u jednostki, pozostawiona jest jej również swoboda co do tempa i sposobu wchodzenia w stosunki społeczne, pojmowania świata, ogólnego indywidualnego rozwoju.

Taką grupę społeczną cechowałby jednak charakter zamknięty, a cały układ funkcjonowania kultury nastawiony byłby na *status quo*. Przygotowanie młodego pokolenia do uczestnictwa w życiu grupy sprowadzone tylko do naturalnego procesu socjalizacji wywołać musiałyby, moim zdaniem, następujące łatwo obserwowalne zjawiska:

1) dominację nastawień postfiguracywnych preferujących stałe akceptowane upodobania. Stereotypy byłyby dominującymi mechanizmami regulującymi stosunki między ludźmi;

2) uczestnictwo w kulturze większości członków społeczności coraz bardziej stawałoby się rozbieżne z rozwijającą się kulturą w grupach elitarnych i awangardowych;

3) mikrogrupy społeczne coraz silniej różnicowałyby się między sobą i brak byłoby możliwości równoległego rozwijania się wspólnej płaszczyzny komunikowania w wymiarze makrostruktur społecznych;

4) zjawiskom tym mogłoby również towarzyszyć pojawienie się dwutorowości zachowań kulturalnych – jedne narzucone, obce lub uznane za odświętne, drugie przyjęte za własne, naturalne, prawdziwe. Taki stan prowadziłby do habitualizmu kulturalnego, czyli tylko zewnętrznego uczestnictwa, niekiedy traktowanego wręcz instrumentalnie (Ferenz 1995, s. 37).

Trudno przypuszczać, by współcześnie w jakiejś grupie społecznej mogło dominować takie nastawienie w przygotowywaniu człowieka do

pełnoprawnego udziału w życiu. Jednak różne czynniki powodują, że społeczeństwa różnią się tym, w jakim tempie i z jaką sprawnością zachodzą procesy zmian. Najwyraźniej widoczny wpływ mają takie czynniki, jak:

- tradycje kulturowe, ważne doświadczenia historyczne, drogi dotychczasowego rozwoju,
- rozwój i charakter klasy średniej, podtrzymywanie ładu społecznego,
- ostrość społecznych podziałów i antagonizmów, np. ideologicznych, klasowych, etnicznych i religijnych (Reykowski 1997, s. 71-73).

Rzeczywistość XX wieku jawi się obserwatorowi zjawisk społecznych jako spiętrzenie różnorodnych sprzeczności. Człowiek z jednej strony podnoszony jest we wszelkich deklaracjach do najwyższej wartości, a osoba ludzka i jej rozwój stały się w szerokich kręgach naszej cywilizacji wartością autonomiczną. Z drugiej jednak strony rozwój technologiczny, pozornie uniezależniając jednostkę od jej otoczenia, właśnie ukazał i daje odczuć, że człowiek nie znajduje się nigdy tylko w czasie teraźniejszym. Jeśli jest taki, jaki jest, to dlatego, że przed nim byli inni, którzy stworzyli rzeczywistość przez niego zastaną, a od tego, jak on i mu współcześni ją zmieniają, będą zależeli ci z następnego pokolenia.

Ogłoszony przez UNESCO w 1998 roku program edukacji kulturalnej przyjął kształt programu Dekady Kultury. Miał on zwrócić uwagę społeczeństw i państw na podstawowe kierunki „troski o kulturę”, uznane za zasadnicze, a równocześnie najpilniejsze dla rozwoju cywilizacji ludzkiej w końcu XX wieku. Jako zadania wymagające działań edukacyjnych wskazano:

- uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw,
- umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych,
- rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze,
- rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

„Wielość tychże zadań – pisze K. Olbrycht – nie wyjaśnia wystarczająco celów, które znalazły się u podstaw tak sformułowanego programu. Każde ze wskazanych zadań może bowiem służyć wielu różnym funkcjom i realizować różne cele” (2000, s. 23).

Podkreślana zmienność rzeczywistości, dostrzegana nawet w wymiarze jednego pokolenia, ma odmienne tempo dla różnych grup dużych i małych, społeczeństw i społeczności. Prowokowana jest różnymi przyczynami i wyznaczana w wielu kierunkach, dla których antycypowane stany mają swoistą wartość.

Społeczeństwo jako wielka zbiorowość ludzka, nadrzędna wobec innych mniejszych zbiorowości, jest dysponentem najwyższych wartości uznawanych przez jego członków. Przekazywanie dorobku następnym pokoleniom i włączanie ich do twórczego jego pomnażania jest istotnym czynnikiem trwałości i rozwoju tak narodu, jak i państwa. W interesie obu tych podmiotów leży udzielanie rekomendacji tym wartościom, które są w mocy scalać grupę, wyróżniając ją i zarazem będąc na tyle ogólne, że wchodzi w poziom moralności współczesnego człowieka – obywatela świata. Społeczeństwo jako określona formacja podejmuje się również obrony tych wartości. Ma dwie zasadnicze drogi przekazywania ich i kształtowania nastawień do nich. Pierwsza to naturalne procesy społeczne, z których najsilniejsza jest tradycja, druga to świadome działania, w większości zinstytucjonalizowane, w których największego znaczenia nabiera edukacja (Mauss 1964). Siły społeczne, wyzwajające procesy wychowawcze, działają w obu tych nurtach, odwołując się do innych źródeł i sposobów realizacji swoistych celów. W obszarze uczestnictwa w życiu społecznym istotne są historycznie wytworzone i utrwalone wartości kulturowe oraz w różnym stopniu i zakresie zinternalizowane wzory i normy społeczne. W obszarze działań instytucjonalnych ważne są dyrektywy wychowawcze (ideologie, cele, zadania) centrów decyzyjnych. Stopień zgodności lub rozbieżności bliskich i dalekich celów tych działań decyduje o efektywności i kierunku zmian społecznych i kulturalnych.

Wyznacznikiem przyjęcia kultury, a więc poznania i zaakceptowania jej są przyswojone zachowania wraz z ich wewnętrzną strukturą. Większość realizowanych form społecznych kontaktów, przyjęte poglądy, wierzenia, tradycje, język, należy do elementów zrozumiałych i akceptowanych przez największe i najbardziej znaczące grupy. Są to więc te elementy społecznych zachowań, które strukturalizują kulturę w życiu podstawowych grup o charakterze pierwotnym, jak rodzina, grupa sąsiedzko-lokal-

na. Tworzą tzw. trzon lub jądro kultury, które ma najsilniejszy wpływ na integrację grupy i na procesy identyfikacyjne nowych członków społeczeństwa (Devore, Schlesinger 1986, s. 17-18).

Droga przekazu wartości kulturowych z poziomu wspólnej świadomości społecznej zakłada celową ingerencję w świat wartości poszczególnych jednostek z intencją tworzenia większej spójności, szerszych możliwości komunikacyjnych między nimi. W instytucjonalnym przekazie następuje z reguły pomijanie pośredniego poziomu świadomości charakterystycznego dla mniejszych grup społecznych. W przyjęciu strategii zorganizowanego (jak kształcenie w określonym systemie oświatowym) kierowania świadomością przede wszystkim indywidualną istotną funkcję spełniają idee przewodnie wynikające z wartości nadrzędnych.

Każda formacja społeczna fascynuje się jakimiś wartościami, z których wyprowadza idee normatywne. Odgrywają one ważną rolę wśród innych wartości, nie zawsze nawet związanych z nimi. W określonym czasie uważane są za oczywiste i obowiązujące. Do nich sprowadzane są wszystkie inne. Jeśli zaczynają być kwestionowane, można dostrzec w tym ich upadek (Ferenz 1995, s. 20). Z reguły są to sygnały przechodzenia społeczeństwa w nową formację społeczną i wiążą się ze zmianami w innych obszarach życia społecznego, np. politycznego, gospodarczego. „Jeśli istniejące dotąd normy traktowane są jako, przestarzałe – pisze J. Reykowski (1997, s. 72) – [...] to przed społecznością staje konieczność znalezienia nowych rozwiązań”. Pojawiają się potrzeby wzorów odmiennych zachowań, dla których częstokroć brak jest prototypów kulturowych w obszarze dotychczasowych zachowań społeczności. W takich momentach społecznego życia następuje albo tworzenie nowych wzorów, albo zapożyczanie ich z innych, dotąd obcych kulturowo obszarów, na których dana wartość ma ustalone miejsce w hierarchii. Droga przekazu owych wartości (a co za tym idzie norm i wzorów) z reguły wiedzie z poziomu wspólnej świadomości społecznej ku grupom większym i mniejszym, w których funkcjonują członkowie społeczeństwa.

Skuteczność takich działań zależy od wielu czynników. Najważniejszym z nich zdaje się stopień spójności, w jakim pozostają lansowane wartości z tradycyjnie funkcjonującymi w różnych grupach. Mniej ważny, lecz

też istotny jest kontekst społeczny (kulturowy), w jakim nowe wartości się pojawiają, a także to, czy system, w którym są żywotne i z którego pochodzą, nie stoi w jawnej sprzeczności z aksjologicznymi założeniami funkcjonującego systemu. Utrudnieniem we wprowadzaniu zmian może być też sposób wyrażania nowych wartości. Tu również przyzwyczajenia i nawyki członków społeczności mogą proces ów hamować. Pedagog zauważa tu jeszcze prawidłowości związane z wiekiem i wykształceniem. Nowe wartości mają większą szansę przyjęcia przez jednostki młode niż przez dojrzałe, o ustalonych już poglądach na świat i ludzi. Również niski poziom wykształcenia nie skłania do weryfikowania swoich poglądów i sposobu życia. Nie są to oczywiście wszystkie determinanty wchodzenia nowych wartości w istniejące systemy społeczne. Dla pedagogicznej jednak analizy uwarunkowań zróżnicowanego uczestnictwa w kulturze ważne jest to, w jakich warunkach czynnik edukacyjny może korzystnie z punktu widzenia społecznego stymulować wybory jednostek.

W zależności od stopnia spójności nadrzędnych idei konstytuujących systemy wartości funkcjonujące w społeczeństwie i systemu wartości propagowanych przez grupy kierujące, czyli nadających kształt polityce, można wyróżnić cztery podstawowe układy: 1) istotnych sprzeczności, 2) zmian rewolucyjnych, 3) zmian ewolucyjnych, 4) istotnych zgodności. One to nadają kształt działaniom ośrodków decyzyjnych. Zwykle się tu mówi o polityce państwa: społecznej, kulturalnej, oświatowej. Są to obszary działań nie tylko styczne, ale wręcz zachodzące na siebie zakresami. I nawet, gdy w potocznej świadomości czy też w braku sformalizowanego programu stwierdza się brak polityki, to i tak działania grup kreujących w perspektywie wyznaczonych celów dążą do zapanowania nad procesem kulturowym, starając się umocnić pewne wartości, inne z kolei próbując osłabić. Można w tym widzieć szukanie właściwych relacji między zachowywaniem dziedzictwa a promocją nowych kierunków dążeń. Szczególnie wyraźne w publicznych programach edukacyjnych są zabiegi budujące i scalające kulturę grupy jako wartości unikatowej. Przybierają one kształt działań w kierunku:

1) powszechnego uznania i przyjęcia najwyższych wartości jako dobra narodowego,

2) przyjęcia przez grupy tworzące i przechowujące wartości narodowe odpowiedzialności za ich pielęgnowanie i przekazywanie,

3) tworzenia warunków do współuczestniczenia w kulturze. Wyzwalania w ludziach poczucia sprawstwa w tej dziedzinie zarówno w wymiarze indywidualnym jak, i grupowym (Ferenz 1993, s. 135).

A. C. Ornstein i F. P. Hunkins (1998, s. 139-155) twierdzą, że w programach edukacyjnych, a zatem w tym nurcie działań, który nakierowany jest na zbiorowość, odbija się natura społeczeństw. Tu ujawnia się, co uważane jest za słuszne, a co za naganne, jakie są obyczaje i jakie prawa. Programy zawierają oczekiwania i wymagania, jakie społeczeństwo stawia jednostce. Wprowadzie oświata sama w sobie jest neutralna, ale można jej użyć w różnym celu. Czasem nawet zarówno edukujący, jak i edukowany, podporządkowując się wymogom zewnętrznym, ulegają manipulacji. Bez względu na czas historyczny i warunki społeczne edukacja przez to, że odpowiednio organizuje doświadczenia dzieci, jest narzędziem służącym trwaniu i doskonaleniu społeczeństwa – pisał J. Dewey, rozważając problemy demokracji. Społeczeństwo domaga się podporządkowania głównym wartościom i obyczajom, wyznacza każdemu określoną rolę i oczekuje postępowania zgodnego z ustalonym wzorcem, wymaga, by przyswajał sobie określone wcześniej wartości, pojęcia i obowiązujące normy. Miejscem, gdzie proces ten ma przebiegać, są instytucje realizujące według określenia Orsteina i Hunkinsa „program szkolny”. Podstawową i najważniejszą funkcją powinno być przekazywanie kultury (tamże, s. 17). Programy według tych autorów zawsze podlegały w jakiś sposób cenzurze. Nie musiało tak być na mocy prawa czy zaleceń administracyjnych, ale chociażby zwyczaju. W programach nie podejmowano w różnych okresach kwestii uważanych za niestosowne bądź niejednoznaczne w politycznej wymowie, chętnie natomiast akcentowano to, co można było odnieść do poczucia wspólnej akceptacji zdarzeń, idei itp. „To jak społeczeństwo selekcionuje, klasyfikuje, rozdziela, przekazuje i ocenia wiedzę edukacyjną, która ma stać się wiedzą upowszechnioną, odzwierciedla zarówno dystrybucję władzy, jak i zasady kontroli społecznej” (Berstein 1990, s. 33). Edukacja, zdaniem B. Bersteina, odgrywa decydującą rolę w przekazie kultury.

Głównym przeznaczeniem kultury, a przede wszystkim narodowej, jest w istocie ubieganie się o społeczny konsensus (pochodzący z uznania autorytetu bądź z uznania praw regulujących interesy) wokół idei i wartości nadrzędnych zdolnych budować powszechne poczucie sensu. W warunkach pluralizmu tradycji kulturowej i pochodnego odeń pluralizmu współczesnych stanowisk światopoglądowych, konkurencyjności ideologii i zróżnicowania interesów jest to zadanie o ogromnej skali trudności. „Środki działania będące w dyspozycji instytucjonalnego systemu kultury – nawet korzystającego z dominacji lub monopolu – nie stwarzają możliwości określenia bez reszty repertuaru treści społecznie aktywnych w danym typie kultury” (Tyszka 1987). Sam fakt lansowania i preferowania określonych idei, wartości lub nawet ich systemów nie jest w stanie objąć całego procesu kulturowego, w którym zachodzą także zmiany dyktowane innymi, nawet niekoniecznie sprzecznymi systemami wartości.

Sens i skuteczność podjętych działań wyraża się zmianą w indywidualnych nastawieniach wobec zachodzących wydarzeń, jako że to każdy człowiek jest ostatnią instancją, która odbiera i ocenia owe zamierzenia.

Analizując przemiany w społecznych systemach kształcenia uwzględniających specyfikę narodową, dostrzegamy grupy czynników warunkujących treść i tempo owych przekształceń.

Do czynników o charakterze społecznym można zaliczyć:

- system społeczno-polityczny państwa,
- istniejące struktury społeczne; możliwości przechodzenia pionowego i zmian wewnętrznych,
- ideologiczne przesłanki kierowania polityką oświatową,
- warunki ekonomiczne społeczeństwa,
- stopień rozwoju cywilizacyjnego.

Ta grupa czynników warunkuje przede wszystkim kierunek zmian w ramach akceptowanych wartości, stopień otwartości na inne społeczeństwa oraz zakres różnorodności form edukacyjnych, a także materialne szanse realizacji zadań. Często te ostatnie determinują tempo i zasięg zmian.

Do czynników wpływających w sposób bardziej znaczący na treść kształcenia i jego formy realizacji w procesach edukacyjnych można zaliczyć:

- przyznanie w określonym momencie preferencji nowym wartościom lub przywracanie dawnych,
- funkcjonujące w społecznej świadomości systemy wartości,
- niepodlegające kwestionowaniu w powszechnym odczuciu wartości o charakterze aksjomatycznym,
- relacje między przekazywaniem dziedzictwa a promowaniem nowych wartości,
- utrwalone tradycją wybory sposobów upowszechniania, kierowania i nauczania,
- kompetencje społeczne i kulturalne nauczycieli.

Wydaje się, że doświadczenia historyczno-kulturowe pozwalają dostrzegać współzależności pomiędzy systemami oświatowo-wychowawczymi a aktualnym stanem świadomości społecznej. Etos społeczeństwa wiąże się z jego kulturą narodową i postrzeganiem jej na tle innych.

Kultura polska należy do kultur europejskich i to stwarza płaszczyznę szerszych kontaktów współczesnych ludzi. Na niej znajdują miejsca najwyższe odniesienia, pozwalające zachować zarówno tożsamość, jak i wspólnotę z innymi. Tak jak naród to nie tylko historia, lecz także wspólnota różnych grup, tak i kultura światowa to nie dominacja większych nad mniejszymi, lecz łatwość kontaktu między społeczeństwami, to zrozumienie i akceptacja, a nie bojaźń i wrogość. Aby dorosłe pokolenia uzyskały względną łatwość wchłaniania osiągnięć obcej myśli filozoficznej, społecznej, naukowej czy artystycznej, młode pokolenia nie mogą być wychowywane ani w uprzedzeniach, ani w poczuciu wyższości swego narodu. L. Witkowski (1991, s. 219) jednoznacznie określa w tej mierze charakter edukacji, pisząc: „jeśli edukacja ma być otwarta na zdecentrowany świat kultury, a przynajmniej jeśli ma uznawać obecność w nim wielu nieredukowalnych ośrodków – punktów widzenia, przeżywania i tworzenia świata – której to obecności nie wolno pomijać w dookreślaniu własnej preferencji światopoglądowej, to dominujący dyskurs perswazji edukacyjnej powinien ustąpić miejsca choćby w części metadyskursowi. Choć o metadyskurs, w którym odmienne punkty widzenia – będą ze sobą graniczyły, a przyjmujące je podmioty swój świat będą mogły choćby okresowo i laboratoryjnie oglądać z drugiej strony granicy...”

4. Polityczne i kulturowe uwarunkowania kształtu edukacji

W zmianach wyznaczonych zarówno przez światowe trendy, jak i przez lokalne ograniczenia, znajduje swoje miejsce bądź nie może go znaleźć człowiek, od którego oczekuje się, by był zarazem obywatelem świata, członkiem swojej społeczności i autonomicznym podmiotem własnego życia. Jak ma odnaleźć dla siebie odpowiednie role? Kto powinien i czy powinien pomagać mu w życiowych wyborach? W jakim stopniu grupa we własnym zbiorowym interesie, a także w trosce o człowieka jako członka zbiorowości, może stawiać mu wymagania i ograniczenia? Jak dalece jako jednostka ma prawo wyboru i odrzucania ofert, które mu grupa przedstawia? Tego rodzaju pytania w chwili obecnej nie mają już charakteru retorycznego ani też nie można traktować ich jako przejawu sofistyki. Stawia się je co najmniej w dwóch realnych postaciach. Pierwsza to przyjęcie ich jako problemów poznawczych, szczególnie istotnych dla pedagogiki w sensie naukowej analizy stanów jednostkowych i zbiorowych oczekiwań. Druga postać to problemy wymagające rozstrzygnięć na płaszczyźnie realizacyjnej. Rzeczywistość wychowawcza wymusza wybory, a te wynikają z przyjmowania takich czy innych pryncypiów ważnych dla grupy lub jednostek.

Dotychczasowy dorobek pedagogiki, będący bez wątpienia fundamentem i punktem odniesienia wszelkich rozważań o wychowaniu, coraz częściej okazuje się niewystarczający i to zarówno w wyjaśnianiu przyczyn, jak i we wskazywaniu celów i dróg. Zachwiana została oczywistość wielu – zdawałoby się, ugruntowanych – praw wychowania. Wielość równorzędnie traktowanych teorii wychowania czy coraz częściej określanych teorii edukacji pozwala mówić o nieoczywistości pedagogiki (Szkudlarek 1992). W tej sytuacji nieoczywiste stają się role nauczyciela wychowawcy, a w konsekwencji kompetencje, wiążące się z umiejętnością realizacji wpisywanych w nie zadań.

Na płaszczyźnie tworzenia koncepcji dylematy mają charakter poznawczy i mogą być rozstrzygane na poziomie aksjologicznym. Nieoczywistość wyborów nie stanowi o ich niskiej wartości. Społeczna praktyka

jednak kieruje się innymi mechanizmami. Cele są określone i wynikają z interesów przede wszystkim grupy. Ugrupowania ideologiczne (wyznaniowe, partyjne) znaczące społecznie w danym czasie mogą promować określone prądy edukacyjne, a blokować te, które uznają za niekorzystne dla swego istnienia. Brak przekonania do wartości wyznaczonych koncepcji stymulowania rozwoju grupy i jednostki, brak umiejętności przeniesienia tego dorobku na płaszczyznę sytuacji rzeczywistych sprawia, iż grupy kierujące, mające własne wizje rozwoju, posługują się mechanizmami uproszczonego obrazu świata. Istotną rolę odgrywa wtedy stopień zgodności lub rozbieżności między koncepcją człowieka będącą aksjologiczną podstawą nurtu czy teorii wychowania a przyjętą w zbiorowym systemie wartości, często silnie obciążonym konserwatyzmem społecznym.

Myślenie potoczne – szczególnie silnie narzucające się w wychowaniu – dąży do oczywistości. Tę oczywistość chcą postrzegać zarówno osoby profesjonalnie w proces zaangażowane (nauczyciele, decydenci oświatowi), jak i rodzice lub osoby w jakiś sposób zainteresowane efektem wychowania w wymiarze społecznym. Ci pierwsi z przekonaniem oczekują, że społeczeństwo, czyniąc ich mandatariuszami swoich interesów, wyrażnie określi cele, które mają realizować wobec młodego pokolenia. Dorobek zaś nauki, na określonym w danym czasie etapie, winien być przełożony na wymiar zrozumiałych działań praktycznych. Nie można bowiem nie wiedząc, po co, i nie wiedząc, jak, realizować czegoś, czego efekty zostaną ocenione. To jest sposób myślenia oczywistego i trudno podważyć jego logikę. Oczekiwania wobec nauczyciela zdają się kierować taką właśnie logiką oczywistości, ale chyba tylko *z d a j ą s i ę*, nawet bowiem przy niegłębokiej refleksji nad sformułowaniem oczekiwań więcej jest generowanych pytań niż „oczywistych” odpowiedzi. Czego zatem społeczeństwo oczekuje od nauczyciela? Tu już następują owe nieoczywistości. Nawet najbardziej ogólna odpowiedź typu: przygotowanie do życia, prowokuje pytanie do jakiego? Tu i teraz, a więc jak najlepszej adaptacji, czy też nie najlepszej – z pewnym zagubieniem – ale za to twórczo poszukującej swego miejsca w świecie. Znów pytanie: w jakim? Czy w znanym

dotąd wymiarze i obszarze, czy w szerszym niż znany dotąd, czy też przewidywanym?

Wydaje się, że uogólnione odpowiedzi pójdą w kierunku: do zmieniającej się rzeczywistości. Kto ma jednak rysować przewidywane jej obrazy? Próby przewidywania tak zwanych zmian oczywistych okazywały się z reguły nieudane. Może więc należy postawić pytanie nie o to, do jakiego świata należy przygotowywać młode pokolenie, lecz o to, jakiego człowieka ukształtować, by sam kształtował świadomie siebie i swój świat społeczny. Wychowanie bowiem jako „działalność nastawiona na jednostkę stawiało sobie zawsze w sposób pośredni lub bezpośredni pewne cele odwołujące się do koncepcji człowieka i świata dla niego przewidzianego” (Pielkova 1996, s. 56). Brzmi to już bliżej tradycyjnych ujęć, choć bardzo ryzykownie z punktu widzenia interesów grupy, takiej choćby, jak społeczeństwo. Indywidualizm bez odniesień społecznych, bez akceptacji podstawowych umów społecznych, takich jak wartości, normy, może sprawić, że rozważanie nad człowiekiem jako osobą, jednostką społeczną, staje pod znakiem zapytania.

Różne społeczności, a częściej społeczeństwa, nawet w tym samym czasie historycznym mają różne oczekiwania wobec nauczycieli, choćby dlatego, że odmienna jest ich sytuacja polityczna, ekonomiczna czy kulturowa. Wystarczy, aby inny był etap zmian lub ich tempo, a zmieniają się oczekiwania społeczne wobec szkoły, a więc i wobec nauczyciela. Zaczyna się wtedy mówić o nowej roli bez względu na to, jaka treść jest jej przypisywana i czy rzeczywiście w tym społeczeństwie jest ona nowa, czy tylko okresowo wysuwa się na plan pierwszy.

Poznawczo interesujące wydaje się przypatrzenie się tej kwestii podejmowanej w publicznych rozważaniach przez pedagogów różnych krajów. Ponieważ dość zgodnie oczekiwania wobec nauczycieli i przypisywane im pożądane role wiąże się z charakterem zmian w wymiarze społecznym, taką też przyjęto strukturę prezentacji przykładowych stanowisk.

Najsilniejsze wstrząsy społeczne i mentalnościowe dokonują się tam, gdzie zachodzą głębokie zmiany polityczne i ekonomiczne. Przykładem takiego kraju może być Ukraina. Znajduje się ona w nowej sytuacji, w której znaczące miejsce będzie zajmowało kształtowanie obywateli wol-

nej ojczyzny. Ten problem dominuje w czasopiśmiennictwie pedagogicznym. Nauczycielowi przypisuje się rolę reprezentanta interesów zbiorowych, bowiem – jak pisze Hryhorij Wasjanowicz – przyswojone przez nauczyciela ogólne i specyficzne wartości etyczno-prawne obiektywizują się we wszystkich aspektach i formach praktyki pedagogicznej oraz funkcjonalnej działalności zakładów naukowo-wychowawczych (2000, s. 29). „Nauczyciel może występować jako wytrwały wyraziciel etyczno-prawnych wartości tylko wtedy, kiedy ma precyzyjnie sformułowane wartości humanistyczne” (tamże, s. 29). Te oczekiwania przekładają się na jasne kryteria oceny. Nauczyciela oceniać należy (są podstawy) nie tylko jako „nosiciela” wartości, ale też z perspektywy działalności dla rozwoju Ukrainy suwerennej, demokratycznej i respektującej prawo (tamże, s. 30). Analizowanie tego problemu w latach dziewięćdziesiątych nie podważyło wcześniejszych zasad rozpatrywania odpowiedzialności nauczyciela za podjęcie roli. Wyznaczają ją w tym aspekcie społeczno-historyczne warunki działalności:

- realna swoboda, możliwości wyboru sposobu postępowania,
- motywy i społeczna wartość czynu (tamże, s. 42).

Przyzwyczajenie do subordynacji i odpowiedzialności zbiorowej czyni sprawę odpowiedzialności nauczyciela przed społeczeństwem pierwszoplanową. Bez tego nie można rozpatrywać innych cech. Dla autora ta odpowiedzialność ma kilka wymiarów:

- zgodność z tym, co potrzebne krajowi (odpowiedzialność za przyjęte zadania),
- odpowiedzialność za swą działalność wobec konkretnych uczniów czy studentów mierzoną efektem ich postaw,
- samoświadomość wyrażoną w ocenie siebie w aspekcie zgodności zinternalizowanych idei z działalnością (formami realizacji).

Odmienny kulturowo kraj Hong-kong, znajdujący się w sytuacji gwałtownej zmiany, także czuje się do niej nieprzygotowany. Prezentując problemy edukacji i oczekiwań wobec nauczyciela, reprezentant tego kraju (Cheong 1998) wskazuje potrzebę włączenia w nauczanie nowych działań. Dotyczy to szczególnie nacisku na nauczanie języka ojczystego w szkołach. Oczekiwania formułowane są w kategoriach konieczności pod-

wyższenia kompetencji i kwalifikacji nauczycieli. Zmieniająca się sytuacja ukazała, że najważniejszymi elementami tych kompetencji jest rozumienie dzieci, a więc wiedza z zakresu ich rozwoju i kompetencje kulturowe, będące warunkiem pomocy innym w pojmowaniu i rozumieniu zmian, odnajdywaniu swego miejsca w otaczającej rzeczywistości. Tu podkreślenie nowości roli nauczyciela znaczy przesunięcie ciężaru znaczeniowego na reprezentowanie i realizowanie interesów grupy. Indywidualne korzyści dla dzieci i młodzieży można postrzegać w ich niekonfliktowym wchodzeniu w odmienioną rzeczywistość.

Tak też pojmowana wydaje się rola edukacji przedstawiona przez M. Koutouzisa z Uniwersytetu Krety (1998). Pedagodzy poszukują przyczyn niewystarczającego przygotowania młodego pokolenia zarówno w sposobie nauki, jak też – pośrednio – w kształceniu nauczycieli. W trosce o poziom wykształcenia społeczeństwa na pierwszy plan wysuwają rolę nauczyciela edukatora. Ma on planować budowanie wiedzy uczniów i akcentować jej pragmatyczność. Konsekwencją takich oczekiwań wydają się opracowywane standardy pożądanych osiągnięć oraz poszukiwanie sposobów oceny skuteczności pracy. Nauczyciel jawi się więc jako realizator precyzyjnie określonych nie tylko celów, ale i zadań.

Na tym tle z pewnym zadziwieniem można obserwować, iż kraj z bogatymi tradycjami edukacyjnymi, taki jak Wielka Brytania, nie uniknął podobnych problemów. Badania i raporty wskazują, że przygotowanie nauczyciela pozostawia sporo do życzenia i zainteresowania rządów idą w kierunku opracowywania sposobów kontroli tego, czego i jak uczą nauczyciele. Punktem odniesienia ma być kierunek rozwoju społeczeństwa – stwierdza Mike P. Bottery z Centre for Education Studies Uniwersytetu w Hull (1998). Tutaj znaczenie nauczyciela akcentowane jest w jego roli specjalisty przekazującego wiedzę i umiejętnego przewodnika ku przyszłości, jak piszą John Clay (Uniwersytet w Brighton) i Rosalind George (Uniwersytet w Londynie). Szczególnie ta druga rola wymaga plastycznego podchodzenia do problemów ucznia. Jako utrudnienie kultury nauczania wskazuje się biurokratyczne podejście do zawodu. Jednocześnie się zaznacza, że to nauczyciel, będąc przewodnikiem po teraźniejszości i ku

przyszłości, jest tym, który pomaga rozstrzygnąć wątpliwości i konflikty natury moralnej.

To, co przyjmowane jest w powyższych stanowiskach jako element wynikający z obowiązku wobec państwa, stało się istotnym problemem w wypowiedziach przedstawicieli Uniwersytetu Kalifornijskiego (Dosanjh, Curtis-Pierce, Russel 1998). Według nich wzrastająca globalizacja i rozwój technologii postawiły społeczeństwu wiele wyzwań natury etycznej. Stały dostęp do informacji powoduje wzrost świadomości różnic kulturowych. Gdy w świecie kraje zaczynają coraz bardziej zależeć od siebie nawzajem, a granice tracą swe znaczenie, pojawia się pytanie: „kto ma rację?” Relatywizm moralny dostarcza odpowiedzi, która skupia się na różnicach między ludźmi. Terminy takie, jak „moralność” czy „wartości”, są przedstawiane jako pojęcia imperialistyczne, wyjaskrawiające różnice kulturowe. To skupianie się na różnicach – wskazują badacze kalifornijscy – może zaciemniać nasze pole widzenia, tak że nie będziemy zauważać tego, co nas łączy. Być może – sugerują – odpowiedź na współczesne dylematy etyczne można znaleźć w zwyczajnych, ludzkich doświadczeniach. Być może tam można znaleźć to, co dla człowieka stanowi największą wartość. Respektowanie osobistych praw do opieki zdrowotnej, bezpieczeństwa, sprawiedliwości, jest wartością, która powinna być podtrzymywana w świecie (tamże). Z tego punktu widzenia nauczyciele mogą być przewodnikami w tej „integracji etycznej”. Uzyskać to można poprzez efektywne oddziaływania na studentów. Nauczyciele powinni być modelem pewnych (tj. pożądanym społecznie) zachowań moralnych, zwiększając w uczniach umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji etycznych oraz poprzez inspirowanie takich zachowań, a także odwołując się do rozbudzanej u uczniów „moralnej wyobraźni” (tamże).

Jeszcze dalej zdają się iść wymagania wobec kompetencji nauczyciela, którego określają przedstawiciele instytucji oświatowych USA (Johnson, Adomanis 1998) jako pomoc dla ucznia. Rolę jego definiują: pedagog jako obywatel świata. Uzasadniają to następująco. Społeczność światowa zmienia się bardzo szybko. To, czego ludzie uczą się teraz, może się okazać nieaktualne już za kilka lat. Nawet w naukach społecznych następują dramatyczne zmiany. Na początku dwudziestego wieku John Dewey

zakładał, że główną rolą nauczyciela jest być przewodnikiem dla uczniów. To nauczyciel, nie uczeń, wiedział, jaki zakres wiedzy powinien opanować wychowanek i zadaniem dorosłego była pomoc w osiągnięciu takiego poziomu przez dostarczenie odpowiedniej wiedzy. Dziś rola nauczyciela jest inna, choć nadal jest on uczniowi niezbędny. Nauczyciel teraz może nawet odgrywać ważniejszą rolę, niż rolę przewodnika. Musi on być nie tylko pomocą dla ucznia, ale również nauczyć tego, jak być obywatelem świata. Nie może już ograniczyć się tylko do dostarczania wiedzy. Powinien raczej zaopatrzyć uczniów w informacje o ich społeczeństwie i świecie (tamże). Rysowany przez przedstawicieli oświatowych USA obraz konieczności, wobec których stoi nauczyciel, jest – jak twierdzą – wynikiem doświadczeń z nauczycielami z Bośni, Bangladeszu, Nepalu w zakresie wychowania obywatelskiego.

Pewna stabilizacja polityczna i społeczna odbija się zaraz w spojrzeniu na edukację. Przykładem mogą tu być Czechy i Polska. Obok interesów społecznych, które nie znikają wprawdzie z pola widzenia, pojawia się wyraźnie już artykułowane indywidualne dobro ucznia jako jednostki, osoby. Tak stara się ukazać wpływ owych zmian V. Švec. Wskazuje, iż to charakter zmian i kierunek rozwoju społeczeństwa stwarza większe lub mniejsze szanse na wyzwolenie świadomej aktywności w młodym pokoleniu. Nauczyciel jednak musi być mądry, rozumiejąc przez to umiejętne prowadzenie dziecka i młodego człowieka przez trudne sytuacje społeczne bez tracenia z oczu jego indywidualności (Švec 2000).

Jeszcze precyzyjniej podejmuje się określić współczesne role nauczyciela V. Spousta: „Nauczyciel w szkole nie występuje wyłącznie jako reprezentant pewnej dziedziny naukowej, lecz jako wychowawca współkształtuje system wartości uczniów, wpływa na ich sferę zainteresowań – rozwija globalną osobowość dziecka” (2000, s. 55). Autor przypisuje mu następujące społeczne role:

- 1) rola tłumacza jako „transformatora” systemu wiedzy (nauczyciel przedmiotu);
- 2) rola stymulatora i animatora; nauczyciel wzbogaca najrozmaitsze uczniowskie talenty, zdolności, animuje marzenia o samokształceniu i samorealizacji;

- 3) rola organizatora i konsultanta (pomaga we współuczestnictwie);
- 4) rola koordynatora i integratora (wartościowa i efektywna realizacja projektu wychowawczego);
- 5) rola satysfaktora (pomaga uczniom przeżyć radość z pracy);
- 6) rola diagnosty.

Poza p. 1 i 3, których zadania można umieścić w pierwszym planie interesów społeczeństwa, pozostałe czynią obiektem ucznia rozwijającego się nie tylko według wymogów chwili, ale i na przyszłość. Tu w przypisywanych rolach nie czuć zagrożeń zbiorowości (Spousta 1994, s. 19-26).

Na tle tak rysowanych oczekiwań maksymalistyczne dążenia wyrażane przez przedstawicieli Bułgarii, chcących wykorzystać zróżnicowane intencje edukacji amerykańskiej, wskazują na moment intensywnych poszukiwań najlepszych dla ich kraju rozwiązań. W takiej sytuacji mnogość ról przypisywanych nauczycielom już z założenia stawia ich w sytuacji niemożności sprostania oczekiwaniom. Tym samym, przy powierzchowności oceny charakterystycznej dla potocznego myślenia, mogą być oni łatwym obiektem ataku ze strony tak władz, jak i pokolenia, które nie potrafi pomóc swoim dzieciom w wejściu w tworzącą się rzeczywistość.

Polskie prezentacje ujmę za syntezami czynionymi przez M. Jabłońską w dwóch pracach: referacie na konferencji praskiej, gdzie współczesne role nauczyciela analizuje według wyznaczników powinności i możliwości oraz, opracowań w zredagowanej przez nią książce *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości*. Ukazuje w niej nauczyciela jako interpretatora świata społecznego. Stawiając pytania, jak nauczyciel odnajduje się w wielości i różnorodności świata, jak odczytuje rzeczywistość, która go otacza, i jakie nadaje jej znaczenie, jak je rozumie i wyjaśnia, jak tę rzeczywistość interpretuje (2000, s. 7), wskazuje, że nie są to proste wiadomości i umiejętności. Jest to kompetencja kulturowa, w której w równej mierze istotne jest wykształcenie intelektu, jak i odpowiedzialność etyczna. Można wtedy – jej zdaniem – spojrzeć na rolę nauczyciela poprzez takie wyznaczniki, jak powinności i możliwości. Taki paradygmat analizy wykazuje zrozumiałe zróżnicowanie oczekiwań różnych współczesnych

społeczeństw i niejednakowe możliwości ich realizacji. Jeśli założymy tu pewien poziom etycznej odpowiedzialności i autonomii podejmowania ról, to przed kolejnym pytaniem: jaką rolę przyjmie nauczyciel? staje właśnie potrzeba określenia wielu umiejętności intelektualno-moralnych.

Do przyjęcia i akceptacji siebie w wybranych rolach wydaje się niezbędne:

- odczytywanie oczekiwań społecznych formułowanych publicznie w języku polityki, zarządzeń prawnych;
- poznanie, a nawet przejęcie idei związanych z rolą w programach kształcenia, jakiemu jest i był poddany nauczyciel;
- określenie swego stosunku do historyzmu, który ukazywał stałe i zmienne oczekiwania związane z tą rolą;
- poziom rozumienia rzeczywistości społecznej – idei nadrzędnych, kierunku rozwoju, stopnia akceptacji;
- poziom samoświadomości swoich kompetencji i pełnomocności do określenia zakresu aktywnego zmieniania świata i zakresu podporządkowania się mu;
- świadomość relacji (w stopniu zgodności między społecznie akceptowanym systemem wartości a subiektywną hierarchią własnego systemu).

Wtedy dopiero można przyjąć, że nauczyciel rozumie i odpowiedzialnie przyjmuje rolę, jaką mu wyznaczają społeczeństwo i warunki obiektywne. Czas transformacji bowiem wymaga świadomości pedagogicznej w większym stopniu niż czasy względnej stabilizacji (Rutkowiak 1995) oraz świadomości społecznej i politycznej (Rutkowiak, Szepańska-Pustkowska 1995). Lecz i wtedy pozostaje margines indywidualności nauczyciela. Ma on przecież osobiste doświadczenia, sposób przekazywania edukacyjnego obrazu społeczeństwa i szerszego niż ono świata. Od tego też zależeć będzie jego droga z uczniem do rozumienia i wyjaśniania rzeczy ważnych. „Inny rodzaj czynności pedagogicznych podejmuje nauczyciel realizując funkcję socjalizacyjną (wprowadzanie), a inny – funkcję emancypacyjną. Są to jakby dwa sposoby odsłaniania świata i każdy z nich odnosi się do interpretacji rzeczywistości, jednak każdy wpisany

jest w inną ideologię” (*Nauczyciel w zmieniającej...* 2000, s. 10). Przy wprowadzaniu nauczyciel występuje w roli osoby objaśniającej, komentującej, w roli „tłumacza” rzeczywistości. Taką postawę zajmuje częściej wobec młodszego partnera w poznawaniu. Jest tu podobieństwo do roli wskazywanej przez Šveca. Emancypacja z kolei wymaga, by nauczyciel występował jako współuczestnik dyskursu, był aktywny we wspólnym dochodzeniu do nadawania znaczeń. Efektem tych zabiegów jest dokonywanie nieustannych dekonstrukcji (tamże, s. 10-12).

Rola ta postrzegana może być w wymiarach:

- historycznego rozumienia świata,
- poszukiwania własnych dróg rozwoju,
- wytworzenia własnej definicji powinności i odpowiedzialności nauczycielskich,
- rozumienia i wytworzenia tych norm i wartości, które uznaje się za dziedzictwo kulturowe (tamże, s. 12).

Różne społeczności, a nawet społeczeństwa mają i formułują odmienne oczekiwania wobec edukacji, a tym samym w innych rolach chcą widzieć nauczyciela. Konsekwencją tego bywa z reguły system jego kształcenia czy przygotowania od zawodu. Ilustratywne przykłady przytoczone były w intencji ukazania związków zachodzących między akceptowanym systemem wartości kulturowych, zmianami społecznymi i politycznymi a przesuwaniem się istoty ciężaru znaczeniowego na określone zakresy wychowania, edukacji. Zmiany w zbiorowym systemie wartości i ich aktualna hierarchia powodują, że pytania o fundamentalnym charakterze: Kim jest człowiek? Jaki jest jego świat? Jakie miejsce zajmuje w rzeczywistości? – stanowią punkt wyjścia i punkt odniesienia dla oceny systemów edukacyjnych. Role nauczyciela są już tylko ich konsekwencją. To etos społeczny konstruuje normy i wyznacza kierunek, wskazuje znaczące słupy milowe dla zbiorowych dążeń.

Nauczyciel do realizacji owych wizji jest delegowany. Nie on zatem stanowi centrum decydujące o charakterze edukacji, bo nie on nadaje charakter społeczeństwu. Jednak to od niego się oczekuje, by interioryzując oczekiwania zbiorowe, przekładał je na indywidualne dążenia dzieci

Rozdział II

Tożsamość narodowa i obywatelstwo świata jako wartości krańcowe w edukacji kulturalnej

1. Patriotyzm i powinności obywatelskie

Wśród zmienności zadań, które społeczeństwo jako grupa stawia przed edukacją, ostatnie lata akcentują potrzebę przygotowania młodego pokolenia do nowego obywatelstwa. Ten termin *nowego* nie znajduje formalnie żadnego uzasadnienia, jako że istota obywatelstwa nigdy nie była deklaratywnie podważana, a jej geneza wywodzi się od źródeł powstawania państwa jako zbiorowości ludzi wolnych. Emocjonalne jednak zabarwienie tego terminu *nowy* wskazuje, że dotychczasowe pojęcie ulega pewnym przekształceniom. Nie jest wprawdzie całkowicie sfalsyfikowane, ale jego zakres treściowy zdaje się przesunąć z ciężaru podporządkowania jednostki państwu na świadomość udziału w tej organizacji społecznego życia. Obok pojęcia *obywatel kraju* pojawiają się określenia *Europejczyk* czy *obywatel świata*. To ostatnie to nie pejoratywna nazwa kosmopolity; dotyczy człowieka znającego swoją wartość i szanującego godność innego człowieka, znającego swoją tożsamość kulturową i uznającego odmienność innych. Odczuwa on potrzebę życia w swojej społeczności, realizuje ją według możliwości, a swoją grupę dostrzega w szerszym tle społecznym. Tak rozumiane i widziane obywatelstwo świata nie oznacza oderwania ludzi od ich miejsca na Ziemi, odrzucenia związku emocjonalnego z bliskimi osobami i grupami, z krajem, w którym się urodzili. Przeciwnie, w takiej identyfikacji zawierającej w sobie świadomość, emocjonalność i poczucie współodpowiedzialności wyraża się dziś odczuwanie pa-

i młodzieży, pomagał w odnajdywaniu szlachetnej drogi wśród zrelatywizowanych wartości, szczególnie moralnych.

W rozważaniach nad kształceniem nauczycieli do ról im wyznaczonych wyraźnie zarysowuje się potrzeba wydzielenia przynajmniej dwóch kategorii: nauczycieli akademickich i nauczycieli dzieci i młodzieży. Tych pierwszych chce się widzieć w rolach inspiratorów intelektualnych, przygotowanych do podejmowania zadań związanych z pojmowaniem zmian społecznych, pomagających studentom w rozumieniu przemian i wydarzeń krajowych na tle światowych wydarzeń i tendencji. Dostrzega się, że krajowe uwarunkowania kształcenia są swoistym obciążeniem w procesie wyzwania się nauczyciela jako obywatela świata. Potrzebne, w sensie użyteczności, są w tym kształceniu uniwersalia, aby przyszły nauczyciel nie był autsajderem ani własnej (krajowej) edukacji, ani edukacji współczesnej. Nie mając własnej tożsamości i nie będąc obywatelem świata, nie stanie się dla ucznia ani pomocą, ani przewodnikiem czy tłumaczem. Nie będzie mógł podjąć żadnej roli, którą wyznacza mu współczesność. Patrząc zatem na współczesne zmaganie edukatorów na różnych poziomach organizacji, od państwowych centralnych instytucji po bezpośrednie działania, można wyróżnić najwyraźniejsze cechy społeczeństwa, które określają osiągnięty przez nie etap cywilizacyjno-kulturowy. Są to:

- poziom ekonomicznego zaspokojenia podstawowych potrzeb,
- rodzaj struktur politycznych,
- poziom wykształcenia społeczeństwa,
- mobilność zawodowa i terytorialna ludności,
- podatność na dyfuzję wzorów kulturowych,
- pluralizm i tolerancja w zakresie światopoglądów.

Owe wyróżniki, mniej lub bardziej widoczne, znacząco wpływają na kształt edukacji.

triotyzmu. Termin ten nie stał się archaiczny, lecz rozszerzyło się jego pole semantyczne. Nie tylko obrona przed wrogiem, „praca u podstaw”, ale i działania na rzecz rozwoju swego kraju są wyrazem akceptowania siebie jako członka społeczeństwa i narodu. Naturalną potrzebę aktywności realizuje współczesny człowiek – patriota – w obszarze życia własnej społeczności według możliwości jakie ma i jakie tworzy. Swoją grupę postrzega jednak w szerszym tle społecznym, co chroni od partykularyzmu interesów. Taka wizja patriotyzmu mieści w sobie obraz obywatela kraju i zaangażowanego członka społeczności lokalnej.

Nie ma tu rozpatrywania obywatelstwa jako formalnej przynależności do państwa, mimo że przepisy prawne współczesnego państwa określają, kto jest, a kto nie jest jego obywatelem (Gabriel 1985). I dalej pomimo tego, że w zasadzie przynależność do grupy państwowej ma charakter przymusowy, to świadomość, że istnieje możliwość wyboru kraju, w którym chce się być, ten przymus czyni mniej lub bardziej akceptowanym wyborem. Z kolei obywatelstwo, jako świadomościowy i prawny związek między jednostką a grupą, wiąże ze sobą pewne konsekwencje państwa w stosunku do jednostki. Należy do nich przede wszystkim fakt posiadania przez nią praw politycznych i cywilnych (po osiągnięciu pewnego wieku) oraz socjalnych i ekonomicznych. Poza tym obywatel podlega władzy danego państwa, to jest prawom i decyzjom jego organów. Oznacza to jednocześnie, że jest zobowiązany do pewnych zachowań (świadczeń) traktowanych jako „wymuszone” poparcie dla systemu politycznego (Antoszewski, Herbuda 1995). W najszerszym więc przyjętym tu wymiarze stosunek prawny łączący jednostkę z państwem określa się mianem obywatelstwa. Składają się na nie prawa przynależne jednostce oraz jej obowiązki wobec państwa. Ważne jednak jest, aby były one zrozumiałą koniecznością, praktyczne bowiem funkcjonowanie demokracji wymaga od obywateli posiadania pewnego niezbędnego poziomu politycznej kultury, świadomości i zdolności do dokonywania rozumnych wyborów oraz zdolności przewidywania ich skutków.

Człowiek jest jednak zbyt skomplikowaną pod względem społecznym istotą, by można było go widzieć tylko pod jednym kątem tak rozumianej przynależności obywatelskiej. Należy on do rodziny, grupy zawodo-

wej, społeczności lokalnej, regionalnej, ma poczucie związku z przynależnością klasową, czasem z jej historią i perspektywą rozwoju. To wszystko tworzy jego społeczną osobowość, kształtuje specyficzne nastawienie wobec świata. Różnego rodzaju identyfikacje od lokalnych patriotyzmów do nacjonalistycznych nastawień są nie tylko bogactwem współczesnej kultury, ale też źródłem zagrożeń dla jej rozwoju. Dlatego tym bardziej nie można odrywać widzenia człowieka – obywatela od człowieka – osoby. Trafne wydaje się tu zestawienie postrzegania człowieka jako obywatela, czyli istoty społecznej uwarunkowanej kulturowo, z człowiekiem jako osobą, czyli indywidualnością świadomą swej podmiotowości, jakie proponuje E. Szołtysek (1996, s. 29-48). W takim rozważaniu dostrzegamy dwie płaszczyzny odniesień postępowania człowieka. Jako obywatel postępuje według konstytucji państwa, zgodnie z zapisanymi w niej szczegółowymi wymaganiami i zakazami i z podporządkowanymi jej kodeksami. Jako istota społeczna kieruje się historycznie i kulturowo ustanowioną hierarchią wartości wspólnoty społecznej, której jest członkiem, a jako osoba ludzka kieruje się prawami zapisanymi w sumieniu. W ten sposób, jeśli państwo jako organizacja nie ingeruje w fundamentalne prawa jednostki, a przy tym jest także całością zorganizowanego życia kulturowego, w którym tradycja i nowoczesność są siłami trwałości i rozwoju, człowiek czuje się zarazem przynależny i wolny. Jako osoba jest członkiem społeczności z wyboru. Jego indywidualna świadomość stanowi element większej świadomości zbiorowej, jest – co zrozumiałe – pod jej wpływem, lecz istnieje ważny dla niej obszar, w którym może owej wspólnej świadomości nie podlegać, jeśli pozostaje to w niezgodności z wartościami osobiście najwyższej cenionymi. O optymalnym układzie poczucia związku ze społecznością pisze wyżej cytowana autorka: „Jeśli świadomość obywatela zakotwiczona jest w świadomości istoty społecznej i świadomość istoty społecznej jest zakotwiczona w świadomości osoby ludzkiej, to świadomość obywatela jest zakotwiczona w świadomości osoby ludzkiej” (tamże, s. 40).

Taka wizja człowieka-obywatela i państwa jako społecznej organizacji, jeśli nie ma się stać kolejną utopią, wymaga mądrych i wspólnych działań wielu ludzi. Działania te odbywają się i będą (lub powinny) się

odbywać na wielu płaszczyznach od lokalnych, przez publiczne, państwowe do międzynarodowych. Dla K. Sośnickiego – klasyka w dziedzinie tych rozważań na gruncie polskim – łącznikiem wychowania w kierunku tego celu jest cecha państwowości.

W wychowaniu wyróżnił on trzy rodzaje możliwych etosów: moralny, grupowy i państwowy. Etos państwowy dotyczy państwowej sfery życia człowieka. Jeżeli – jak pisze K. Sośnicki – „ktoś patrzy na państwo jak na zespół ludzki dążący do pewnego wspólnego celu, ogarniającego wszystkich bez względu na ich cele indywidualne lub bez względu na cele mniejszych grup, objętych przez państwo, to oczywiście będzie się on inaczej zapatrywał na etos państwowy, niż ten, kto w państwie widzi współdziałanie funkcjonalne, wiążące jednostkę z całością i całość z jednostką” (1933, s. 159-160). Mimo iż w jednym i drugim przypadku można mówić tu o obywatelstwie, będzie ono miało inny wymiar. O ile w pierwszym przypadku dominująca rola państwa jest niepodważalnie większa, a rola jego członków sprowadza się do podporządkowania (bez względu na osobisty poziom czy zakres akceptacji celów), to w drugim zakłada się równorzędność interesów lub co najmniej ich niesprzeczność. Upływ lat nie podważył wskazanej tu zależności między osobą z jej świadomością przynależności a państwem i jego zawładnięciem jednostką. Różnicą tej przynależności jest emocjonalność. W innej swej książce pisze o tym Sośnicki wprost, że celem wychowania państwowego jest doprowadzenie do tego, aby „człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszych treściach” (1964, s. 204).

W tym momencie powstaje pytanie o to, kiedy taki układ między jednostką a grupą będzie możliwy? Jakie warunki z obu stron są niezbędne, a może tylko wystarczające do wzajemnego akceptowania dążeń i interesów? Z pewnością będzie miał znaczenie system wartości nadrzędnych, ale samo jego uznanie nie wywoła jeszcze tej potrzebnej akceptacji, konieczne staje się emocjonalne zaakceptowanie czyli przejęcie, a inaczej jeszcze ujmując – identyfikacja z tym, co określa się jako ojczyznę. Pojęcie ojczyzny stanowi rzeczywistość myślowo-emocjonalną. Członkowie grupy nadają mu sens i treść. Od tego, co przekazane będzie w edukacji,

zależać będą nastawienia i postawy, hierarchia wartości związanych z patriotyzmem, ojczyzną.

Umiłowanie ojczyzny jest podstawowym składnikiem takiej postawy jak patriotyzm. Jednak pojęcie to, zdawałoby się oczywiste, w świadomości potocznej ma niejednoznaczne konotacje, tak treściowe, jak i emocjonalne. Potrafi tworzyć bariery mentalnościowe nawet w obrębie jednego społeczeństwa. Różne pojmowanie interesów grupowych: społecznych, regionalnych, etnicznych, wynikających z odmiennych systemów wartości, czasem tylko ich hierarchizacji bądź wyboru sposobów realizacji, wywołuje tak znaczące poczucie odmienności i potrzebę oddzielania się, że nawet mechanizmy spistości, ważne, zdawałoby się, dla całej grupy, jak język, tradycja, historia itp., nie są w stanie ich niwelować, ale wręcz zdają się tracić swoją moc. Szczególnie w momentach zwrotnych lub silnie znaczących w rozwoju społecznym większego wpływu nabierają grupy mniejsze o cechach zbliżonych do naturalnych, o podobnej drodze socjalizacji pierwotnej, w której to kształtowały się zręby postaw wobec otaczającej rzeczywistości, podziały na „swoich” i „obcych”. Trudno wtedy o zgodne działania w szerszym interesie państwowym. Zachwianie ustalonych systemów wartości funkcjonujących w grupach prowadzi do relatywizacji nawet tych, które uznawane były za niepodważalne. Pojawiają się grupowe zachowania nielogiczne, destrukcyjne, prowadzące do zjawiska anomii społecznej, a nawet kulturowej (Nowak 1980).

Wydaje się, że patrząc z perspektywy doświadczeń historyczno-kulturowych można dostrzec współzależności pomiędzy systemem oświatowo-wychowawczym a aktualnym stanem świadomości społecznej. Etos społeczeństwa wiąże się z jego kulturą narodową i postrzeganiem jej na tle innych. Patriotyzm opiera się na miłości, solidarności i przywiązaniu do własnego narodu przy jednoczesnym szacunku dla innych narodów. W tym rozumieniu jest on cechą „nowego” obywatela, który znajduje miejsce we współczesnym kulturowym świecie. Nie można jednak pominąć tu co najmniej dwóch faktów. Pierwszy to fakt, że pojęcie ma wiele kontekstów znaczeniowych, tworzonych i akceptowanych w różnych warunkach historycznych i społecznych, z reguły z dużym czynnikiem emocjonalnym i przechodzącym w świadomość potoczną z odmiennymi uwarunko-

waniami i przyjmowanym zakresem. Drugim faktem jest, że takie definowanie patriotyzmu nie pojawia się wcale jako nowe i charakterystyczne dla zmian ostatniego ćwierćwiecza XX wieku. Ponad trzydzieści lat temu T. Kotarbiński w swych refleksjach nad zacnym życiem zatrzymał uwagę na konsekwencjach rozumienia patriotyzmu przez grupy i jednostki. Wskazał na „pokojoyą” wersję tej postawy społecznej i na wersję populistyczną, wyrażającą się przede wszystkim nastawieniem obronnym (Kotarbiński 1968, s. 124-125). To ostatnie nie prowadzi do współistnienia i współpracy, lecz do chęci dominacji, do odradzających się nacjonalizmów. Na rozumienie „pokojoyego” patriotyzmu wpływa samo pojmowanie pokoju. M. Gogacz, choć z innej orientacji światopoglądowej, także wskazuje możliwe źródła nieporozumień w istocie rozumienia pokoju. Píše: „pokój można np. pojąć jako brak wojny wyznaczony albo zwycięstwem najsilniejszego, albo równowagą sił, albo wyczerpaniem współwalczących [...]. Pokój można jednak pojąć także jako panowanie postawy służenia dobru osób ludzkich” (Gogacz 1985, s. 60). Wtedy – zdaniem autora – przede wszystkim jest to praca nad sobą, opowiadanie się po stronie prawej, autentycznej miłości czyniącej dobro, zdystansowanie się do fałszywych teorii wolności. Inaczej mówiąc, jest to akcent na tworzenie warunków do rozwoju osoby w szacunku i godności.

Owo rozróżnienie znaczeń patriotyzmu – pojęcia zdawałoby się powszechnie rozumianego – przytaczam poniżej w dość obszernym cytacie T. Kotarbińskiego. Píše on:

Rozumiem patriotyzm jako wyróżniającą gotowość w dążeniu do pomyślności własnego społeczeństwa, co się sprowadza w ostatecznym obrachunku do wyróżniającej gorliwości w dopomaganiu współobywatelom kraju w ich potrzebach, a do tych potrzeb należy istnienie i sprawne funkcjonowanie instytucji dobra publicznego, a więc i urzędów państwowych. Pospolite jest wszelako inne rozumienie patriotyzmu, kiedy się w życiu publicznym kieruje głównie troską o trwanie i rozkwit odrębności kulturowych oblicza własnego narodu, jako to języka narodowego, narodowych tradycji itd. Patriotyzm w pierwszym rozumieniu włącza do swego programu również i tę troskę, lecz nadaje jej walor kierowniczy tylko wtedy, gdy stosunki tak się układają, że trzeba bronić narodowej mowy czy tradycji obyczajowej przed prześladowaniem ze strony wrogów. Pamięta przy tym patriota w sensie pierwszym, że to własne jego społeczeństwo wraz z innymi częściami rodzaju ludzkiego zmierza ku jedności powszechnej tego olbrzymiego kolektywu i że odrębności różnych narodowości oceniane z tej

perspektywy stanowią walory nie naczelne. Więcej, patriota tak rozumiany dba o naukę w swym kraju, technikę, gospodarkę i to wszystko, co różne narodowości łączy, a nie dzieli. Jest on usposobiony wyróżniając życzliwie także względem współziomków tworzących w danym kraju taką czy inną mniejszość narodową i organizuje kooperację ich wszystkich dla wspólnego dobra. Natomiast patriota w owym drugim rozumieniu skłonny jest do zawężania koncepcji narodu, zacieśniania znamion uczestnictwa w narodowej kooperacji. Czy to niejasne, że patriotyzm w pierwszym rozumieniu – nazwijmy go uniwersalnym – sprzyja scalaniu ogółu współobywateli w jedną pozytywnego współdziałania, a sprzyja też postępom w kierunku jedni organicznej rodzaju ludzkiego, gdy patriotyzm w drugim rozumieniu – a jest to patriotyzm nacjonalistyczny – prowadzi do ekskluzywizmu, do eliminacji ze społeczeństwa wielu sił współtwórczych i do utrudnień na drodze ujęcia globu ziemskiego jako wspólnej ojczyzny ludzi bez względu na różnice w dziedzictwie krwi i w dziedzictwie przeszłości dziejowej (Kotarbiński 1989, s. 163-164).

W takim ujęciu człowieka jako osoby w kraju i państwie nie można rozłącznie traktować jej rozwoju, szczególnie w zakresie sfery moralnej. Nie jest więc obojętne dla kształtu kultury grupy jako społeczeństwa, jak w edukacji młodego pokolenia postrzegana jest „osoba”, jak widziana jest jej rola obywatela, jakie miejsce zajmuje w niej patriotyzm i jak jest pojmowany; jak też obywatelstwo swego kraju wpisuje się poczucie przynależności do Europy i do współodpowiedzialności za losy świata.

Relacje między tymi pytaniami ukierunkowującymi współczesne działania świadome ujawniają się w praktycznym wymiarze w stopniu spójności, który wykazują cele realizowane przez różne podmioty społeczne.

Na plan pierwszy w obszarze tych rozważań w naturalny sposób wysuwa się szkoła jako najpowszechniejsza instytucja o wyraźnie zarysowanych celach i charakterze działań. Skupiając uwagę na szkole, dostrzegamy w niej z tego punktu widzenia przede wszystkim nauczyciela – członka społeczeństwa, któremu powierzono zabezpieczenie pewnego zakresu interesów całej grupy. Rozumiejąc najważniejsze mechanizmy porządku społecznego, dąży do ich ukazania młodemu pokoleniu w ich zasadności, a do wartości wiążących systemy norm i zachowań stara się przekonać, nadając im prócz walorów poznawczych właściwy dla nich kontekst emocjonalny. Wychodzi bowiem z założenia, że w tej sferze wychowania, sam przekaz intelektualny bez emocjonalnego zaangażowania jest nieefektywny. Ujawnia się tu i druga strona rozpatrywanego zagadnienia. Również

przewaga emocji w tym procesie kształtowania człowieka patrioty i obywatela może grozić skłanianiem się ku postawom szowinistycznym. Toteż w świadomym wychowaniu patriotycznym i obywatelskim przeplatają się dwa modele:

- wychowanie narodowe, w którym najważniejsze staje się odwoływanie do uczuć wspólnoty narodowej, wyczulenie na dobro narodu jako całości – ma ono służyć integracji społeczeństwa;
- wychowanie państwowe, którego zadaniem jest przekonanie młodego pokolenia, że stosunek między jednostką a społeczeństwem opierać się musi na rzeczywistych funkcjach, jakie państwo sprawuje.

Rozpatrując odmienności obu tych modeli, można dostrzec, że w każdym z nich występuje odwołanie się do innych mechanizmów spójności i porządkowania społecznego życia. W tym pierwszym silną rolę odgrywa tradycja. Przekazy pokoleniowe następujące w naturalnej socjalizacji zostają wzmocnione w nurcie edukacyjnym poprzez celowy wybór cennych elementów uznanych za specyficzne dla własnej kultury. To, co jest dziedzictwem narodu, ukazywane jest jako wartość, która wymaga duchowej asymilacji. Proces asymilacji duchowej – pisze B. Nawroczyński – odbywa się w każdej grupie społecznej, która chce zabezpieczyć sobie przyszłość, dba o ciągłość kulturową, o poczucie związku między ludźmi różnych pokoleń i tych z tego samego pokolenia (1947, s. 169). Píše dalej: „Gdyby jednak to urabianie ograniczało się do przekazywania pewnych wiadomości i sprawności technicznych – to żadna grupa społeczna nie mogłaby polegać na swych członkach. Można bowiem poznać historię danej grupy, jej ustrój, jej obyczaje, zebrane przez nią doświadczenie, a jednocześnie być w głębi duszy obcym, a nawet wrogim jej członkiem. Historia zanotowała wiele tragicznych niespodzianek, które na tym tle powstały” (tamże, s.170).

Tradycja przekazuje te cele i te wartości, które z pokolenia na pokolenie są wyrazem dążności do wartości absolutnych, przynajmniej w systemie wierzeń i znaczeń grupy. Ich przejęcie jest rodzajem wewnętrznego nakazu. „Walka o wolność, gdy się raz zaczyna, z ojca krwią spada dziedzictwem na syna” (Byron, *Giaur*). Nie tylko jednak idzie o wolność, lecz o wiele innych wartości: dobro, prawdę, piękno, wszystko to, czego ist-

nienie trudno uzasadniać wyłącznie w kategoriach działań praktycznych czy utylitarnych. Tak więc w modelu wychowania narodowego znajduje wiele miejsca kształtowanie emocjonalne przyszłych dojrzałych członków społeczeństwa. Można zatem się spodziewać, że obok myślenia dyskursywnego będą się tu wkładały mniej lub bardziej jawnie elementy należące do obszaru mitycznego, z całym zagrożeniem, jakie za sobą pociągają.

Na tym tle inaczej przedstawia się drugi model – wychowania państwowego. Już samo zestawienie: naród – państwo ukazuje dychotomię spojrzenia: ciągłość i aktualność. Naród jest wspólnotą kulturową, ciągłością dziejów, państwo jest przede wszystkim strukturą organizacyjną, zinstytucjonalizowanym, zhierarchizowanym systemem regulacji i kontroli całokształtu społecznego życia.

Rozpatrując społeczeństwo jako państwo trzeba widzieć proces wychowywania w szerokim ujęciu, w rodzaju procesu społecznego, w którym jeden z jego nurtów stara się poprzez działania ośrodków decyzyjnych wpływać na systemy wartości jednostki, tak by znajdowało się miejsce na zaakceptowanie oczekiwań, które stawia jej grupa. W zestawieniu z wyżej omawianym kształtowaniem patriotyzmu tu zdaje się dominować myślenie racjonalne, odwołujące się do aktualnych sytuacji i bliskiej przyszłości. Zadania mają charakter bliski, rzeczowy, osadzony kontekstowo, ich sens zaś jest weryfikowalny. Zdawałoby się zatem, że dominująca w tym modelu świadomość dyskursywna zabezpiecza przed groźnymi wynaturzeniami. W miarę dojrzałości intelektualnej i społecznej młoda jednostka stopniowo poznaje idee dotyczące obywatelstwa, dobra publicznego, zasad społecznej organizacji. Proces kształtowania się normatywnych podstaw tego zakresu moralnej wspólnoty na poziomie wspólnej edukacji zdaje się warunkowany kilkoma typami czynników:

- aktualnie głoszonymi ideami odwołującymi się do charakteru zachodzących zmian,
- odwoływaniem się do racjonalnych argumentów uzasadniających wydarzenia lub zmiany zachodzące w otaczającej rzeczywistości,
- formą społecznej komunikacji (język publiczny, wprowadzanie nowych terminów),

- potrzebą nowych umiejętności w sytuacjach życia grupowego, w tym politycznego,
- uwzględnieniem dotychczasowych struktur państwowo-administracyjnych, których zmiany mogą nie być gwałtowne, bądź przeciwnie, i wtedy tym bardziej są niezrozumiałe,
- uwzględnieniem elementów o znamionach tradycji, których naruszenie formy może utrudnić przyjęcie nowych idei,
- kompetencją obywatelską, w tym prywatnym systemem wartości osób odpowiedzialnych za ten proces.

A jednak i tu, przy całym przejęciu się ważnością zadania przez szkołę i inne podmioty uczestniczące w owym procesie, może pojawić się patologia. Nadmiar działań wychowawczych akcentujących rolę obywatelskie i normy prawne zamiast ukształtowania świadomości udziału i współsprawstwa w społecznych zdarzeniach i procesach „może dawać w efekcie – jak pisze Z. Kwieciński – osobowość zewnątrz sterowaną, więźnięcie w wyznaczonych, przypisanych rolach, mieszczański syndrom »zadowolonia« i sztywność (persewerację) osobowości” (1992, s. 17). Z takim zjawiskiem mieliśmy do czynienia, a efekty tego odbijają się w postawach wielu ludzi starszego i średniego pokolenia, czego najostrzejszym przykładem jest postać wyuczonej bezradności, lekceważącego stosunku do prawa, pracy, egoizm małych grup bez dostrzegania ich w tle szerszym.

Tymczasem budowa społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego wymaga kształtowania postaw życzliwych, otwartych, nacechowanych wzajemnym zaufaniem, uczciwością i równością. Drugi człowiek to równorzędny partner, którego prawa należy respektować. W takim ujęciu wartości personalne muszą górować nad wartościami konsumpcyjnymi. Rysuje się model obywatela i społeczeństwa otwartego na różne wartości, poszukującego alternatywnych rozwiązań, skutecznego w działaniu, podejmującego zrationalizowane decyzje, dostrzegającego realnie istniejące bariery.

Obywatelskość (*citizenship*) bowiem, jak piszą H. Giroux i P. McLaren (1993, s. 98), „musi zostać zredefiniowana jako pojęcie postnowoczesne, które nie ogranicza się do negatywnej wersji wolności, to jest wolności od ingerencji państwa. Uczniowie i inni potrzebują definicji wolności jako

warunku działania sprawczego (*agency*), ludzkiej współczulności i zdolności oraz chęci do działania na wybory poszerzające członkostwo w życiu demokratycznym, zwiększające dziedzinę praw i obowiązków, tak by obejmowały nowe wspólnoty i ruchy; jak również do pogłębiania demokracji uczestniczącej przez najszerszy zasięg sfery ekonomicznej, politycznej i społecznej”. Współczesna demokracja wymaga od członków swojej społeczności dużej wiedzy i emocjonalnego zaangażowania.

Dla prowadzonej edukacji obywatelskiej potrzeba więc nowej formuły, w której wyraźnie określone zostaną możliwe do realizacji cele kierunkowe i dobierane formy. Cele etapowe natomiast wyznaczone będą odmiennie w stosunku do wychowanków w zależności od stopnia ich dojrzałości intelektualnej i społecznej.

Kierunki tych dążeń jako równoważne można wyznaczyć wobec środowiska szerszego, określając je jako wzmocnienie środowiska wychowawczego, a wobec grupy młodzieży – jako element jej całłościowej edukacji szkolnej.

Pierwszy kierunek będzie się wyrażał w działaniach uświadamiających wychowankom rolę, jaką ma do odegrania społeczeństwo obywatelskie w państwie demokratycznym. Działania te muszą być poparte faktami dowodzącymi skuteczności inicjatyw podejmowanych przez środowiska społeczności lokalnych. Służyć temu może wsparcie władz lokalnych w postaci m.in. fachowego doradztwa, udostępniania niezbędnych środków, których realizatorzy przedsięwzięć ogólnospołecznych nie są w stanie zdobyć własnymi siłami, a także objaśnianie i możliwe upraszczanie procedur (choćby w wymiarze lokalnym) załatwiania spraw urzędowych. Dalekim (bo nie do natychmiastowego osiągnięcia) celem będzie zmiana postaw dorosłych tworzących dzieciom naturalne środowisko wyzwalań postaw prospołecznych. Przy niekorzystnych nastawieniach osób dorosłych utrwalac się będą zachowania ksobne. Wobec grupy młodzieży podejmowane działania będą miały inny charakter. Można je rozpatrywać w trzech płaszczyznach: organizacyjnej, kadrowej i programowej.

Płaszczyzna programowa wiąże się z treściami nauczania, tak dobranymi, by zachowując rzetelność informacji, pozwalały uczniom odnajdywać zasadność jej poznawania. Możliwość wykorzystywania zdobywa-

nych informacji i wiadomości do interpretowania otaczającego świata społecznego nie tylko wzmacnia motywację poznawczą, ale też wyzwala aktywność w możliwych dla jednostki obszarach. Dobrą ilustrację tego zagadnienia daje analiza najczęściej wybieranych podręczników do kl. I-III, które spełniają walory dydaktyczne dla tego okresu rozwojowego i mogą być właściwe do realizacji zadań programowych (Tomczak 1999). Wyraźnie widać – na przykładzie pojęcia ojczyzny – że stopniowo rozszerzają zakres tego pojęcia, poczynając od tłumaczenia treści symboli prostych, do coraz bardziej skomplikowanych.

W zakresie treści dotyczących pojęcia ojczyzny na tym wczesnym etapie znajduje się poznanie jej symboliki, głównych wydarzeń historycznych, bohaterów narodowych (mających najczęściej postać mityczną), najważniejszych zwyczajów i obyczajów, a także wiadomości o charakterze geograficznym. Teksty kształtujące pojęcie ojczyzny zabarwione są emocjonalnie. Prezentowane wzory dotyczą bohaterów gotowych do najwyższych ofiar, nawet życia. Obok tego jednak wskazywana jest też ofiar-na praca dla dobra społeczeństwa i ojczystego kraju.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wiele wartości uległo zachwianiu. Należą również do nich patriotyzm, obywatelstwo i ojczyzna. Wynika stąd konieczność ukazywania tych pojęć w aktualnym pozytywnym kontekście społecznym jako naturalnych dla człowieka w całym jego życiu. K. Denek (1996) ujmując to w rodzaj przesłania dla działalności dydaktyczno-wychowawczej, twierdząc, że „trzeba uczynić wszystko, żeby pojęcie ojczyzny zaczynało się od progu rodzinnego domu i przez szkołę oraz aktywność zawodową towarzyszyło dzieciom, młodzieży i dorosłym na ścieżkach, które wiodą w daleki świat życia”.

Dlatego uwagę warto zatrzymać nad jednym z najważniejszych czynników – poczuciu kompetencji nauczycieli do wprowadzania młodego pokolenia w ten obszar kultury społecznej. Na kompetencje – zwykło się przyjmować – składają się trzy zasadnicze elementy: wiedza, umiejętności i postawy wobec podejmowanych zadań. W takim też aspekcie próbowano analizować treść wypowiedzi dwóch grup nauczycieli dobranych losowo i celowo (Ferenz 2000). Głównymi zagadnieniami, wokół których prowadzono analizę zakresu rozumienia treści związanych z wychowa-

niem obywatelskim, były pojęcia obywatelstwa, społeczeństwa obywatelskiego oraz znaczenie przypisywane edukacji. Analiza wypowiedzi obu poddanych badaniu grup wykazała daleko idące podobieństwa (bez istotnych statystycznie różnic), toteż można mówić tu o całościowym obrazie.

Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego jest w omawianym zespole rozumiane prawidłowo z punktu widzenia istotnych założeń takiej formacji ustrojowej. Dla 60% odpowiadających jest to takie społeczeństwo, w którym ludzie mają świadomość swych praw i obowiązków, dla 33% – takie, w którym każdy ma te same prawa, ale nie podkreślano już elementu świadomościowego. Okazało się to znaczącym zróżnicowaniem. Poglądy, że jest to społeczeństwo demokratyczne (3%) można uznać za nadmiernie ogólne, ale też nie z gruntu fałszywe. Tylko 4% respondentów stwierdziło, że każde społeczeństwo jest obywatelskie. Taka odpowiedź – z założeń ogólnych, państwa jako zrzeszenia ludzi wolnych – nie jest wprawdzie błędna, lecz w świetle badanego zjawiska ujawniła tu dystansowanie się tych osób do sprawy obywatelskiego wychowania. W treści wybieranych i tworzonych definicji największego znaczenia nabierały prawa obywatelskie. Prawa, które tą nazwą można według nauczycieli objąć, stanowią przede wszystkim te wynikające z Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela (61%) badanych; z przynależności do państwa i narodu (60%). Często wymieniane były obok siebie. Niektórzy wskazywali ponadto prawa socjalne (5%). W określeniach obywatelstwa często podkreślana była świadomość indywidualna. I tak obywatelstwo jest równoznaczne ze świadomością przynależności do społeczeństwa dla 61% badanych; dla 40% wymaga to jeszcze aktywnego udziału w jego zbiorowym życiu (część wypowiedzi zawiera się we wspólnym zakresie), ale jest też sporo osób (25%), według których wystarczy tylko przypisanie każdego człowieka do określonej społeczności. Już w tym momencie widać grupę mogącą dystansować się do wszelkich działań w omawianym zakresie.

W wypowiedziach – rzecz można – rysuje się model obywatela i społeczeństwa obywatelskiego otwartego na różne wartości. Jest ono postrzegane jako teraźniejsze i przyszłe. Nie widać odwoływania się do wiktoryjno-martyrologicznych tradycji, co być może jest wynikiem wieku respondentów. Może też mieć źródło w tym, iż jak badani sami twierdzą, źródła

wiedzy o istocie i przemianach naszego społeczeństwa w obywatelskie czerpią ze środków masowej komunikacji, przy czym starsi wysuwają na plan pierwszy telewizję, potem radio i prasę, młodszy zaś przedkłada prasę nad pozostałe środki. Dość zgodnie stwierdzają, że wcześniejsza edukacja nie stanowi podstawy rozumienia aktualnej rzeczywistości.

Drugą ważną płaszczyzną analizy możliwości i skuteczności działań jest przygotowanie nauczycieli do tego zakresu zadań. Nie jest tajemnicą, że tych zadań podejmowały się często z przekonania lub konieczności osoby, których kompetencje zawodowe lokowane były na obszarze innych dziedzin wiedzy, nawet często poza humanistyką. Prócz wiedzy o państwie i obywatelstwie kształtowanie postaw właściwych dzisiejszej rzeczywistości wymaga od nauczyciela nie tylko akceptowania pryncypiów ustrojowych, ale również wrażliwości społecznej, umiejętności nawiązywania kontaktów z uczniami, współorganizowania życia klasy, szkoły, innych grup czy organizacji.

W całkowicie nowej, demokratycznej rzeczywistości szkoła stanęła wobec nowych problemów wymagających rychłego rozwiązania w najbliższej przyszłości. Najważniejsza dla edukacji obywatelskiej stała się potrzeba wypracowania odpowiedniej formuły kształcenia jednostki, umożliwiającej pełny rozwój jej osobowości. Współczesna demokracja wymaga bowiem od członków swojej społeczności dużej wiedzy i zaangażowania.

Pojawia się pytanie: czy tak dostrzegają to pracujący nauczyciele? Wprawdzie o demokracji i obywatelstwie można dowiedzieć się z różnych źródeł, np. z telewizji, radia, od osób z bliskiego otoczenia, z prasy, organizacji, ale nie mają one intencji wprowadzania w kulturę polityczną. Ich celem jest przede wszystkim informacja, czasem z interpretacją kontekstową, często z oceną z określonego punktu widzenia. W przypadku zaś organizacji społecznych i politycznych przekazywane treści bywają bardziej zgodne z lansowaną ideą niż z chłodnym obiektywizmem. Toteż nie dziwią wyniki badań, w świetle których dla młodzieży klas ósmych w roku 1998 głównym źródłem informacji z tego zakresu jest szkoła (85%). Tylko mniej niż połowa tych młodych ludzi może o tym porozmawiać z dorosłymi w domu (43%), przy czym wyraźnie zaznacza się tu krąg

rodzin o co najmniej wykształceniu średnim. Dzieci z pozostałych rodzin uważają, że takich wiadomości i takich rozmów w domu się nie spotka (Sęk 1997, Trela-Kłys 1998). Krytycyzm tego okresu rozwojowego trafnie chyba tym razem lekceważy różne niespójne sądy oceniające rzeczywistość, mające źródła raczej we frustracji dorosłych niż w ich rozpoznawaniu społecznej rzeczywistości. Fragmentaryczne wiadomości, które prezentowała młodzież (z różnych środowisk społecznych) w swych wypowiedziach, dowodzą z jednej strony, że docierają do niej informacje i oceny zjawisk i procesów społecznych, a więc można powiedzieć, że młodzi doświadczają czynnika komunikacji z tego obszaru społecznego życia, lecz informacji tych nie dekodują. Z drugiej strony wyraźne luki w wiedzy racjonalnej zastępowane są typowymi mechanizmami wiedzy potocznej, w której dominują stereotypy i uprzedzenia charakterystyczne dla grup robotniczych. Konsekwencją jest zatarcie granic obrazu między tym, co było i jest w społeczeństwie, a młodzież ucieka od myślenia o tym jako o sprawach dalekich, trudnych, niezrozumiałych, a przez to groźnych, widząc w tym właśnie mitycznego wroga „zwykłych ludzi”.

Wydaje się, że świadomość zadań związanych z wychowaniem do nowego (czy też odmiennego od wcześniej wystarczającego) funkcjonowania w roli obywatela jest już wśród nauczycieli dość wysoka. W badaniach końca lat dziewięćdziesiątych nie spotyka się poglądów o wystarczającym doświadczeniu dorosłego. Przeciwnie – podkreślana jest potrzeba kompetencji. 80% badanych stwierdziło, że do współczesnych zadań edukacji obywatelskiej powinni być przygotowywani. Pozostała część respondentów nie ma zdania bądź ucieka przed wyrażeniem stanowiska, chowając się za treści programowe kształcenia przedmiotowego, które są ich zdaniem dalekie od zagadnień społecznych. Takie tłumaczenia stosowali „od zawsze” ci, którzy nie chcieli postrzegać swej pracy w aspekcie odpowiedzialnego wychowywania, chcąc tylko ograniczyć się do transmitowania wiedzy, czyli w pewnym sensie uczyć „o” a nie „czegoś”. Odrębnym zagadnieniem, nie do końca ujawnionym, są też ich poglądy polityczne i społeczne oraz możliwości, a przede wszystkim zakres uprawnień do ich przenoszenia i artykułowania na terenie szkoły.

Odczucia niekompetencji i wahania w tej dziedzinie nie należy, w moim przekonaniu, uznawać za braki w wykształceniu zagrażające prawidłowości działań wychowawczych. Jest to raczej dowód realnej samooceny, co może stanowić właśnie punkt wyjścia do dokształcania w tym zakresie. Rozważając ten problem w szerszym wymiarze, J. Rulka (1994) pisze: „Na uwagę zasługuje fakt, że pełne przygotowanie do realizacji celów edukacji obywatelskiej jest w zasadzie niemożliwe, ponieważ zakres treściowy tej edukacji jest niezwykle różnorodny i znajduje się na styku odległych często dyscyplin: psychologii, socjologii, ekonomii, historii, języka, ekologii. Jest to więc działalność wielowymiarowa pod względem treści i sposobów zachowań”.

W płaszczyźnie organizacyjnej trzeba z kolei rozpatrywać możliwości współdziałania z innymi podmiotami społecznymi, realnie wyznaczać granice działań, by móc je poszerzać bądź modyfikować wraz ze wzrostem społecznej dojrzałości młodego i dorosłego pokolenia.

W ocenie nauczycielek pracujących w małych miejscowościach i w znacznej mierze znających środowisko społeczne nawet znajomość podstawowych praw i obowiązków jawi się jako bardzo niska. Dlatego pierwszy i niezbędny element zmiany postaw widzą w konieczności informowania obywateli i to w taki sposób, który dla odbiorcy byłby wiarygodny, a więc nie kojarzyłby się z przekonywaniem do interesów partyjnych. Przykładem, na jaki się powołują, jest konieczność upowszechniania wiedzy o konstytucji oraz Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela. Uświadczenie tego, czego można się spodziewać od państwa i czego ono oczekuje od swoich obywateli, jest – według większości – taką samą pilną potrzebą, jak kiedyś alfabetyzacja. Edukacja obywatelska jest dla nich procesem całościowym człowieka, ciągłym, równoległym do innych, np. zawodowych. Nie można tej edukacji ograniczyć do nauki szkolnej ani też jej pominąć, pozostawiając tylko tę dziedzinę wiedzy społecznej do indywidualnego samokształcenia. Podkreślają znaczenie podbudowy we wczesnych latach szkolnych, którym przypisują rolę etapu kształtowania nastawień do wartości humanistycznych, i znaczenie późniejszych działań, związanych z kształtowaniem osobowości zgodnie z tym systemem wartości, w którym stanowią jego istotę.

Obiektywnie trudno uznać to za sytuację dziwną. Przemiany społeczne, następujące dość szybko, nawet najbardziej zainteresowanym sprawiają trudności interpretacyjne, a tu dochodzi jeszcze trudność natury psychodydaktycznej, czyli takie uprzystępnianie, które nie prowadzi do deformacji, zbyt wielkich uproszczeń, a jednocześnie ukazuje w racjonalny sposób sens i dynamizm zjawisk. Ponadto ukazanie zagadnień z tego obszaru wspólnoty społecznej, jak wspomniałam wyżej, nie może sprowadzać się tylko do chłodnego przekazu bez wywoływania chociażby pozytywnych nastawień do aktywności w sferze publicznej. Przeprowadzenie reform przebiegających już w naszym kraju w bardzo dużym stopniu zależy od edukacji i wychowania młodzieży, a więc od przekazania im tego, co K. Sośnicki nazwał etosem państwowym.

2. Edukacja regionalna: dziedzictwo kulturowe i interpretacje rzeczywistości

Idea regionalizmu jako świadomie pielęgnowana wartość nabrała rozkwitu w drugiej połowie XX wieku, choć tradycje tych ruchów sięgają wieku XIX. Faktem jednak jest, że współczesne rozumienie ich założeń jest nieco inne. Regionalizm współczesny to nie tylko więź z tradycją i to głównie z kulturą ludową, lecz także dostrzeganie istotnych problemów współczesności i kierunków rozwoju. Podnoszenie znaczenia regionu w różnych jego aspektach stwarzało wcześniej poczucie silniejszej identyfikacji zarówno z terenem, jak i z zamieszkującą go społecznością. Pozwalało na lepsze określenie swoich możliwości wobec bliskich, otoczenia, swego miejsca w przekazie kulturowym. Społeczność lokalna i region stają się tu pojęciami zachodzącymi na siebie przynajmniej w sensie emocjonalnym. „Region jest obszarem względnie homogenicznym i jednolitym w porównaniu z dalszym, często odmiennym heterogenicznym otoczeniem” – pisze A. Radziejewicz-Winnicki (2000, s. 44). Społeczności wytwarzane są jako specyficzne dla tej zbiorowości, powstające na materialno-przestrzennym podłożu, wyodrębniające się społeczne całości. Te cechy mogą przybrać postać zarówno aktywną, jak i bierną (tamże, s. 45).

W Deklaracji Rady Europy z Bordeaux (1978 r.) czytamy: „region to wspólnota ludzka żyjąca w obrębie największej obszarowo jednostki danego kraju i charakteryzująca się historyczną lub kulturową, geograficzną lub gospodarczą jednolitością albo kombinacją tych cech charakterystycznych, które danej ludności nadają jednolity charakter w zakresie dążenia do realizacji wspólnych interesów i celów”.

Społeczności lokalne mają coraz większą świadomość własnych potrzeb, interesów, poczucie własnej wartości kulturalnej, tożsamości kulturowej. Określenie przynależności do regionu wyzwala silniejszą więź z miejscem zamieszkania, krajobrazem, kulturą tego obszaru, tworzy w systemie wartości człowieka pojęcie małej ojczyzny. Do niej z reguły jednostka odnosi swe poczucie zakorzenienia, bycia u siebie. Poprzez bycie w niej człowiek widzi się w kulturze narodu, Europy, w relacji z innymi narodami. Świadomość regionalna, identyfikacja mieszkańców z regionem i wspólnotą lokalną to ogromny kapitał w sferze świadomości społecznej (Irmmler 2000, s. 223). Wspólnoty regionalne i lokalne wyrastają z istoty życia społecznego i – jak pisze H. Skowroński (1998) – nie wymyślił ich żaden polityk, żaden ideolog. Stworzył je człowiek, wynikając z natury człowieka. Dziedzictwo regionalne, jakie wiąże się z małą ojczyzną i środowiskiem lokalnym, ma wymiar, nie tylko lokalny, ale i kulturowy. W dorobku tej kultury tkwią wartości najbardziej cenione, sprawdzone wielowiekową tradycją. W niej więc dostrzega się najważniejsze atrybuty suwerenności narodu i państwa. Troszcząc się o zachowanie dziedzictwa regionalnego i rozwój wartości tej kultury, potrafimy zachować szacunek dla różnorodności kultur. Myśleć bowiem po europejsku „to zatem jednocześnie myśleć po polsku, po kurpiowsku, lubelsku, podlasku, podhalańsku itp. – pisze L. Dyczewski (1998) – czytanki regionalne i podręczniki o własnym regionie winny się znaleźć w szkole i być równorzędnie traktowane, jak o Europie i świecie”. Trafnie ujął to K. Irmmler (2000, s. 225), pisząc, iż człowiek: „Im bardziej będzie zakorzeniony w wartościach własnej kultury, tym bardziej nie będzie obawiał się spotkania z innymi kulturami, a przede wszystkim z kulturami narodów jednoczącej się Europy”.

Odchodzi rozumienie regionalizmu jako pewnej separacji ruchu społecznego i kulturalnego na określonym terytorium. „To już nie kult reliktywów, ale aktywny podsystem kultury narodowej, biorący udział w wymianie kulturalnej, współtworzący kulturę narodową” (Kaczmarek 2000, s. 205).

Regionalne towarzystwa realizują inicjatywy służące aktywności kulturalnej lokalnej społeczności, popularyzują wiedzę o mieście, ziemi, okolicy, konserwują i pielęgnują zabytki architektury, inicjują działania integracyjne ludności, wreszcie „kreują” miasto, wieś lub gminę. (Biuletyn MKiS „Regionalne Towarzystwa Kultury” 1998, nr 8, s. 6).

Kultura regionalna i lokalna wymaga nie tylko poszanowania ze strony mieszkańców, ale także ze strony różnych podmiotów życia publicznego. Jeśli regionalizm traktować jako ruch społeczny dążący do utrzymywania odrębności kulturowej regionu, to można przyjąć – tak jak pisze J. Nikitorowicz (2000, s. 322) – że „edukacja regionalna miałaby wyposażać w wiedzę, zapoznawać, uwrażliwiać, wspierać, wzmacniać i chronić świat wartości rdzennych, wdrażać do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw miłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia”.

Co jest zatem treścią tej edukacji? Jest ona bardzo zróżnicowana, odnosi się do przyrody – krajobrazów, zabytków kultury materialnej i duchowej, architektury, historii w lokalnych wydarzeniach, bohaterów, uwzględnia mity i legendy, a także sztukę ludową, gwary, dialekty, folklor.

Niezwykle ważnym procesem staje się budowanie świadomości regionalnej i lokalnej wśród młodego pokolenia. Wprowadzana reforma systemu edukacji kładzie nacisk na poznanie dziedzictwa kulturowego regionu. Stwarzają ku temu warunki podstawy programowe, akcentując możliwości doboru treści związanych nie tylko z historią, ale i ze współczesnością regionu, dają również szerokie pole wyboru form i metod edukacji w tym zakresie. Bowiem tak jak i J. Nikitorowicz (tamże, s.323), „edukację regionalną rozumiem jako proces nabywania kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy w kontekście grupy większościowej. Rodzina

i społeczność lokalna kształtują podstawowy rdzeń kulturowy, na którym mogą budować inne instytucje (szkoła); nie ograniczają, a otwierają i umożliwiają budowanie. Generalnym celem edukacji regionalnej jest kształtowanie szacunku do własnego dziedzictwa kulturowego, systemu wartości, języka, tradycji, zwyczajów, obyczajów”.

W tym momencie rozważań trudno nie kierować uwagi na osobę nauczyciela, od jego bowiem szeroko rozumianej kompetencji kulturowej będzie zależało, jakie znaczenie nadaje wartościom kultury regionalnej, czy widzi w nich obciążenie dla dzieci, które chcą wejść jak najszybciej w krąg kultury globalnej – rozumianej przez nie, czy raczej odczuwanej jako masowa – czy też potrafi pokazać im specyficzną i niepowtarzalną wartość ich rodzimej kultury, możliwość wzbogacania nią kultury narodowej, globalnej. Ową kulturę regionalną musi jednak znać. To staje się warunkiem równorzędnym do postawy akceptacji. Jedno bez drugiego jest niemożliwe, może być sztuczne, a wtedy z pewnością traci wszelkie walory korzystnego oddziaływania wychowawczego. Natomiast przyjęcie przez nauczyciela postawy akceptującej i rozumiejącej wobec kultury rodzimej wychowanka, czy szerzej – uczestnika procesu edukacyjnego, skłania do dalszych kroków w planowanym i świadomym uwzględnianiu relacji kulturowych między środowiskiem, narodem, globalizacją. Stąd wydaje się, że można wskazać pewne działania sprzyjające bądź pomocne takiej edukacji. Jawi się to jako:

- tworzenie sytuacji edukacyjnych, w których nabyte dziedzictwo kulturowe byłoby elementem istotnym, do którego można się odwołać;
- tworzenie sytuacji wychowawczych, w których odwołanie się do dziedzictwa kulturowego jednego czy niektórych uczestników interakcji podnosi ich atrakcyjność w grupie,
- uwzględnienie w tworzeniu sytuacji edukacyjnej aktualnego osadzenia kulturowego uczestników procesu kształcenia,
- godzenie postawy regionalizmu i uniwersalizmu przez odwoływanie się do wartości wspólnej przez ukazanie innych sposobów ich afirmacji,
- przygotowywanie do akceptacji inności (regionalnej, uniwersalnej), niepomijanie kultury rodzinno-środowiskowej,

– wskazywanie na nieustanność zachodzących w kulturach zmian, wpływów i przeobrażeń.

Przy takim nastawieniu ujawnianie stereotypów i uprzedzeń tkwiących w lokalnych społecznościach przyjmowane jest jako punkt wyjścia do ich falsyfikacji. W tej mierze największa skuteczność w ocenie nauczycieli należy do działań szkoły na rzecz środowiska. W efekcie można w tym widzieć drogę przełamywania schematów myślenia i łagodzenia napięć emocjonalnych między osobami i grupami (Matusiak 2001, s. 220). Działania szkoły prowadzą do umiejętności korzystania z dóbr kultury dostępnej w środowisku, umiejętnej transmisji dóbr kultury współczesnej i wzorów partycypacji w kulturze z szerszych obszarów pozalokalnych. Jest to istotny element budujący kompetencję kulturalną młodego człowieka (tamże, s. 220).

Lecz tu znów – nie podważając ważności celu – powinna być zachowana ostrożność w przewidywaniu wyników. Po pierwsze, jak wskazywano wyżej, ważna jest kompetencja nauczyciela, gdyż to on jako osoba odczuwa lub nie sens i celowość tej edukacji, a jako mandatariusz społeczny realizuje ją lepiej lub gorzej. Realizować ową edukację powinien (a może nawet musi), bo w nowej reformie szkolnej przewidziano ją „obligatoryjnie” (Książek 2000, s. 5). „Zależy nam bowiem na tym, aby poczucie tożsamości, przynależności kulturowej, historycznej oraz etnicznej i narodowej uległo wzmocnieniu. Uważamy, że prawdziwego patriotyzmu trzeba i można się uczyć, można go kształtować w młodych ludziach poprzez rozbudzanie miłości do małych ojczyzn” – czytamy w zaleceniach ministerialnych (tamże, s. 5). Tak więc, po drugie, ważne są treści, jakie wypełnią tę edukację: czy dziedzictwo kulturowe okaże się reliktem przeszłości, może nawet barwnym, lecz niemającym siły transmitowania dawniej cennionych wartości, czy między bogatą w opowieściach przeszłością a szarością codzienności małych środowisk nie pojawi się tu obszar działań fasadowych? Czy przy polskiej tendencji w kształceniu do uciekania w historię będą dostrzegane elementy kultury współczesnej – kultury domu, kultury uczuć, kultury zabawy i wypoczywania, a także różnej dla odmiennych środowisk kultury pracy? Pomiędzy afirmacją przeszłości i za-

chwytym dla przyszłości istnieje lęk, że niedostrzegana może być teraźniejszość.

Aktywność społeczna wobec środowiska innego niż najbliższe otoczenie wciąż jeszcze nie jest miarą poczucia obywatelstwa. Prędzej można w naszym społeczeństwie liczyć nawet na silne zrywy typu akcji niż na działania wymagające pracy – nawet jeśli nie systematycznej, to dłuższej – i współdziałania z innymi. Nie wydaje się, aby można było to tłumaczyć tylko niechęcią do poprzednich „prac społecznych” wykonywanych z nie najlepszym przekonaniem o słuszności i chęci. Raczej brak tu jeszcze poczucia wspólnoty lokalnej, odwagi do działania; brak wiary w możliwości sprawcze jednostki jako obywatela. Długo kanalizowana instytucjonalnie wszelka działalność o cechach społecznej ukształtowała niewiarę w efektywność zabiegów na poziomie lokalnym, a w konsekwencji utrwaliła się w zjawisku określonym jako wyuczona bezradność. Jeśli nawet pewne przedsięwzięcia o dostrzegalnych bliskich korzyściach mają szanse pojawiać się coraz częściej, to długo jeszcze się nie zmieni nastawienie do aktywnego udziału w życiu politycznym. W tym zakresie nawet wśród nauczycieli ujawniły się postawy „ucieczkowe”. Wprawdzie nauczyciele w najmniejszych miejscowościach częściej niż inni ich koledzy z dużych ośrodków prowokowani są moralnym przymusem do różnego rodzaju działań społecznych, np. kierowania nimi, organizowania itp., ale nie czują się w tych rolach dobrze, nie chcą wiązać tego z funkcjami nauczyciela, nie mają w tym obszarze działań kompetencji. Współcześni nauczyciele, niezależnie od tego, czy są mieszkańcami dużego miasta, czy małej wsi, nie odważają się być animatorami czy liderami aktywności społecznej lub politycznej. W ich przekonaniach to nie jest obszar działań amatorskich. Nie boją się brać w nich udziału, jeśli – jak mówią – są to akcje sensowne i dobrze zorganizowane, po czym najczęściej dodają, że nie ma do tego odpowiednich osób. Mówienie więc młodym ludziom – dzieciom i młodzieży – o potrzebie realizowania takich prospołecznych postaw bez odniesień do konkretnej, najbliższej rzeczywistości stawia w dwuznacznej sytuacji tak mówiącego, jak i wartość przekonywania. Toteż pewnie i w tym tkwi źródło postaw nauczycieli, którzy – jak wspomniałam – widzą swoją rolę w kształtowaniu pożądanых postaw ku wartościom uniwersal-

nym tłumaczonym i przekładanym na poziom relacji wobec najbliższych. Widząc i doceniając fundamentalność tych działań w procesie wychowania, nie można oprzeć się obawie, czy nie doprowadzi to do kształtowania się postaw lub choćby zachowań ksobnych (ja, moja rodzina, przyjaciele, znajomi). Obserwowane działania wspólne na poziomie lokalnym zbyt często uwidoczniają się tylko w działaniach przeciwko jakiemuś realnemu bądź mitycznemu wrogowi, w obronie partykularnych interesów, mniej jest ich w konstruktywnych dłuższych działaniach. Te zaś są najważniejsze dla poczucia sprawstwa osób i grup i to one mają moc emocjonalnego wiązania z innymi członkami wspólnoty i terenem.

Wymierne efekty i dostrzegany sens wpływają korzystnie na postawy społeczne osób biorących udział oraz umacniają się ich więzi ze społecznością, dla której pracują. Miejscowość swą chcą widzieć w przeobrażeniach jako nowocześniejszą i ładniejszą. Analiza motywów podejmowanej działalności, bliższa charakterystyka osób inicjujących i animujących takie działania wskazuje, iż czynnikiem znaczącym jest ich stosunkowo wysoki poziom kompetencji kulturowej i kulturalnej, umieją bowiem odczytywać potrzeby społeczności i znajdować formy prowadzące do ich realizacji.

3. Idea wielokulturowości

Wzmoczone ruchy migracyjne, szczególnie w Europie Zachodniej, sprzyjały nowym zjawiskom społecznym i kulturowym. W największym wymiarze przybrały one postać tworzenia się „społeczeństw międzykulturowych”. Rządy krajów, do których przybywały większe grupy odmienne etnicznie, stanęły wobec zadania rozwiązywania nowych problemów. Nie można już było w XX wieku traktować przybyszów li tylko jako taniej siły roboczej. Z jednej strony nie pozwalały na to szlachetne idee, jakie rozpowszechniły się na świecie i wywarły wpływ na myślenie potoczne, z drugiej niedostrzeganie wynikających z takiej sytuacji problemów mogło wywołać silne konflikty wewnątrz społeczeństwa. Najsilniej taka po-

trzeba ujawniła się (lub została jawnie przedstawiona) w Niemczech na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Początkowo starano się uwzględnić potrzeby cudzoziemców na tyle, by mogli niekonfliktowo zafunkcjonować w ramach społeczeństwa niemieckiego (Szymański 1995). Dość szybko się okazało, że bilingwistyczne obszary aktywności oświatowej są niewystarczające; równie ważne stało się rozpoznawanie wzorów kulturowych przybyszów (Griese 1998). Uświadomiono sobie bowiem, że „wielokulturowość nie oznacza po prostu liczbowej wielości różnych kultur, a raczej wspólnotę, która tworzy, gwarantuje i mobilizuje przestrzeń, w ramach których różne społeczności zdolne są wyrastać podług własnego rytmu (*pace*). Jednocześnie oznacza to tworzenie przestrzeni publicznej, w której społeczności te są w stanie oddziaływać na siebie wzajemnie, wzbogacać istniejącą kulturę i tworzyć nową kulturę konsensualną, w której rozpoznają refleksy własnej tożsamości” (Giroux, Mc Laren 1993, s. 95).

Idea ta umocniła samą siebie jako humanitarny akt „oświecenia” przez oświatę dzieci pochodzących z „zacofanych” środowisk kulturowych; miała zapewnić im awans cywilizacyjny i kulturowy, „wyjście z niepełnoletności”. „Wysiłki na tym polu ukierunkowane były na usuwanie »deficytów« – będących często deficytami jedynie z punktu widzenia modernistycznej kultury Zachodu. Pedagogika dla cudzoziemców akcentowała wprawdzie prawo jednostki ludzkiej do tego, by się różnić, być odmienną, ale ograniczała je *de facto* do powierzchowności, do folkloru i pewnej egzotyki” (Szymański, 1995). Nie kwestionowała faktu prawa dzieci imigrantów do nauki ich języka ojczystego i poznawania kultury kraju, z którego pochodzili, ale domagała się skoordynowania tego nauczania z nauczaniem języka i kultury kraju, w którym są. W wyniku takiego zabiegu powstała koncepcja wychowania i nauczania dwujęzycznego (*bilingual-bikulturelle Erziehung und Unterricht*). Celem tej koncepcji było z jednej strony „przygotowanie do powrotu” imigrantów, a z drugiej przygotowanie do integracji danej mniejszości z większością. Tak więc chodziło o ułatwienie asymilacji jednostkowej; języka ojczystego dzieci cudzoziemców uczyły się „na wszelki wypadek”, gdyby kiedyś chciały wrócić do ojczyzny swoich rodziców. Koncepcja ta prowadziła więc w konsekwencji bardziej

do pogłębiania się „inności”, niż do jej zacierania, stąd była często krytykowana. W efekcie nastąpiła wyraźna reorientacja w myśleniu i działaniu wychowawczym wobec cudzoziemców. O ile bowiem pedagogika biculturowa stawiała się na kształcenie umiejętności współżycia ludzi zgodnie z własną kulturą, przyznając priorytet językowi naturalnemu (*Muttersprache*) i kulturowej tożsamości dzieci imigrantów, o tyle pedagogika międzykulturowa miała na celu poszerzenie horyzontu problemów o jeszcze inne, istniejące w danym społeczeństwie kultury i subkultury, rozpoznawanie ich i świadomość istniejących między nimi różnic (Griese 1998). Edukacja według pedagogiki międzykulturowej ma przygotować do dialogu kulturowego między różnymi kulturami z jednoczesnym pielęgnowaniem własnych tradycji i osławianiem się z odmiennością, bowiem obowiązkiem wszystkich ludzi jest przyczynianie się do zbliżeń narodowych i narodowościowych, a nie tworzenie niepotrzebnych uprzedzeń, które niekiedy prowadzą nawet do dramatów i tragedii. Nadrzędnym jej celem, zdaniem J. Nikitorowicza, winna być pomoc w rozpatrywaniu społeczeństwa jako kompleksu grup współistniejących i krzyżujących się, wychodzących na granice swej odrębności i inności, znajdujących się i współdziałających z grupą dominującą, która daje szanse rozwoju inności, opiekuje się nią i korzysta z niej (Nikitorowicz 1995). Istotnym także celem (przyjmując za Z. Melosikiem) jest rozwijanie umiejętności rozpatrywania samego siebie oraz własnej grupy społecznej jako uczestnika życia międzynarodowego. Bowiem – dodając tu za Z. Łomnym (1995) – każdy człowiek powinien czuć się dziedzicem cywilizacji jako zbiorowego, ogólnoludzkiego dorobku kulturowego.

Trudno w tym miejscu uniknąć uwagi, że w dojrzewaniu do przyjęcia takiego modelu wychowania musi nastąpić zderzenie kultur zanim pojawi się dyfuzja wzorów, a następnie tolerancja dla odmienności wartości, czasem nawet ich akceptacja i poszukiwanie płaszczyzn porozumienia. Przy czym owo poznawanie przez wiedzę, doświadczenie, empatię nie prowadzi do rezygnacji z własnej tożsamości; chyba że takie będzie nastawienie którejś ze stron. Przejście z obszaru własnej kultury do kultury obcej może przybrać jedną z czterech form reakcji:

1. ucieczka (ksenofobia), polegająca na doznawaniu lęku, strachu przed obcością. Często jest ona następstwem żadnej bądź słabej znajomości języka odwiedzanego przez nas kraju bądź też nabytych we własnym kraju (często za sprawą mass mediów) negatywnych stereotypów czy uprzedzeń;

2. dominacja, będąca próbą podporządkowania własnemu systemowi orientacyjnemu obcej kultury i obcego kulturowo partnera interakcji, zmuszanie go do przyjmowania naszych norm, wartości i zasad postrzegania świata. Można tu mówić o kulturowym imperializmie;

3. adaptacja, polegająca na przystosowywaniu się do obcej i nowej dla nas kultury, co w ekstremalnej formie może wyrazić się bezgranicznym uwielbieniem wszystkiego, co obce (ksenofilia) z odrzuceniem zarazem własnego kulturowo systemu orientacji;

4. integracja jako szczególnie cenny efekt procesu międzykulturowego uczenia się, gdyż sprowadza się do transnarodowej empatii, syntezy własnego kulturowo systemu orientacji z tym systemem, jaki reprezentują osoby innej kultury (Thomas 1988 [za:] Śliwerski 1998, s. 298-299).

Zdaniem J. Ruhlofa, zadaniem społecznym realizowanym instytucjonalnie i pozainstytucjonalnie w warunkach kulturowej różnorodności nie jest stworzenie nowej jedności ani obrona homogeniczności ojczystej kultury, gdyż obrona zakłada zagrożenie, a kultury jako takie nie zagrażają sobie. Czyni to dopiero szowinizm kulturowy. Z drugiej strony oczekiwanie, że drogą oddziaływań edukacyjnych uda się stworzyć ponadkulturową różnorodnością nową konfirmację, przesuwając zadania oświaty w kierunku transkulturowych norm i wartości. Przeocza się przy tym, że jednokulturowa kultura nie może istnieć, gdyż nie ma jednolitego języka (Ruhlof 1983). Zwyczaje, obyczaje, symbolika tworzą swoiste bariery ochronne dla kultury grupy. D. Markowska (1995, s. 6) pisze nawet, że „każde społeczeństwo ludzkie ma swoje własne sposoby postrzegania świata [...] i że te sposoby różnią się niekiedy w sposób diametralny, tak że wydają się nawet nieprzekładalne”. Tak więc istotne jest przyjęcie faktu, że wielokulturowość to nie homogenizacja i ujednolicenie. Jej celem jest integracja, a nie asymilacja słabszych przez silniejszych. Istotą stanowi współpraca wszystkich grup etnicznych i kulturowych w społeczeństwie przy jednoczesnym zachowaniu i poszanowaniu dla kultur każdej z tych grup (Bronikowska 1991), wszędzie bowiem – jak pisze K. Żygulski (1998) – aspiracje małych narodów dotyczą ich tożsamości kulturowej: własnego języka, literatury, tradycji, szkoły i symboli.

W zaistniałej rzeczywistości koncepcja wychowania dla „społeczeństwa międzykulturowego” ma tak swoich zwolenników, jak i przeciwników. Zwolennicy twierdzą, że jest ona szansą na wspieranie światowej i europejskiej idei pokojowego współistnienia narodów oraz wieloraką, wolną od uprzedzeń, wzajemną wymianę kulturową. Tak właśnie pisze J. Bińczycka: „Wymiana kultur, przyjęcie postawy tolerancji, które pozwala wzbogacać się poprzez wzajemne dopełnianie się różnych stanowisk – prowadzić może do świata pokojowego. Świat nierówności społecznych, ostrych przepaści społecznych i kulturowych między rodzimą ludnością i »obcymi przybyszami« – prowadzić może do stanu agresji, do stanu wojny” (Bińczycka, Jacher 1980).

Przeciwnicy tej koncepcji wskazują na fakt, iż tworzenie się społeczeństwa „międzykulturowego” niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw, m.in. takich, jak infiltracja obcego języka, kultury i folkloru. Wydaje się jednak, że tworzenie się takiego społeczeństwa staje się faktem, a wychowanie międzykulturowe może zdaniem J. Ruhlofa doprowadzić do zrozumienia relatywnego znaczenia różnych kultur, redukcji uprzedzeń, umiejętności argumentowania i tolerancji oraz niezasklepiania się we własnej tożsamości kulturowej, by otworzyć się dla obszaru rozsądnego myślenia (Ruhlof 1983). W procesie takiej edukacji (w ujęciu globalnym) na pierwszym miejscu należy więc postawić sprawę tożsamości kulturowej (Gajda 1997). Tak też uczyniła to Deklaracja Meksykańska z 1982 roku. W Deklaracji tej znajdujemy między innymi następujący zapis:

1. Każda kultura stanowi całokształt niepowtarzalnych i niedających się zastąpić wartości, ponieważ tradycje i formy ekspresji narodu są najistotniejszym źródłem, przy pomocy którego naród może zmanifestować obecność na świecie.
2. Afirmacja tożsamości kulturowej sprzyja wyzwoleniu narodu i na odwrót, każda forma dominacji jest zaprzeczeniem lub osłabieniem tej tożsamości.
3. Tożsamość kulturowa jest stymulującym bogactwem, które rozszerza możliwości rozwoju rodzaju ludzkiego, skłaniając każdy naród, każdą grupę, aby żywiła się swą przeszłością i aby przyswajała elementy z zewnątrz, możliwe do pogodzenia ze swoim charakterem i w ten sposób kontynuowała proces swej własnej kreacji.
4. Wszystkie kultury są częścią wspólnego dziedzictwa ludzkości. Tożsamość kulturowa narodów odradza się i wzbogaca w wyniku kontaktów z tradycjami i wartościami innych narodów. Kultura to dialog, wymiana idei, doświadczeń oraz uznanie dla innych wartości i tradycji. W izolacji kultura więdnie i ginie (Gajda 1997).

Usytuowanie zatem tożsamości kulturowej na pierwszym miejscu w celach procesu edukacji globalnej wydaje się bardzo zasadne, gdyż jest to najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej. Polega on na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką istnienia i ciągłości gatunku oraz równowagi biopsychicznej. Zatem na tożsamość kulturową składają się: „1) elementy dziedzictwa, nawet całkowicie lub częściowo zdezaktualizowane, 2) rodzaj, proporcje i ustrukturywanie składowych elementów danej kultury zarówno ze względu na odrębności wyróżników kulturowych, jak i na osiągnięty poziom powszechników społeczno-ekonomicznych i cywilizacyjnych wewnątrz danej kultury, 3) kontekst zewnętrzny równorzędnych czy nierównorzędnych kontaktów z innymi kulturami, występujących w różnym natężeniu w przeszłości i teraźniejszości” (tamże). Zdaniem P. Tapa – tożsamość skazana jest definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym, co pojedyncze, i tym, co zbiorowe, tym, co wewnętrzne, i tym, co zewnętrzne, bytem i działaniem, *ego* i *alter*, defensywę i ofensywę, zakorzenienie i migrację, asymilację i dyskryminację, wrośnięcie i marginalność (tamże).

Pojęcie tożsamości kulturowej zostało także sprecyzowane na Światowej Konferencji Polityki Kulturalnej w Meksyku i jest rozumiane jako obrona tradycji, historii, moralności, duchowych i etnicznych wartości, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Nie może jednak oznaczać nieograniczonej władzy wobec tradycji i przeszłości, nie mówiąc już o stagnacji. Wprawdzie włącza się w tożsamość dziedzictwo starych czasów, ale obejmuje również współczesność, kreatywność dnia dzisiejszego oraz najważniejsze cele i wartości jutra, ponieważ życie kulturalne i społeczne jest dynamiczne (Ruhlof 1983).

Biorąc pod uwagę różne aspekty tożsamości kulturowej, można stwierdzić; iż to pojęcie wskazuje na niezwykle skomplikowany problem. Najważniejsze wydaje się to, że tożsamość kulturowa związana jest głównie z niepodlegającą wartościowaniu innością danej kultury w stosunku do pozostałych, będącą rezultatem kontekstu dwustronnych konfrontacji kultur. Tak więc rozwinięcie własnej tożsamości w kontakcie ze środowiskiem większościowym oraz utrzymanie się jako mniejszości językowo-kulturo-

wej w życiu publicznym staje się głównym zadaniem wychowania instytucjonalnego i samowychowania.

By jednak działać w myśl haseł, wydaje się, że nie wystarczy gruntowna nawet znajomość kultury grupy etnicznej czy narodowej, do której nasz partner należy. Trzeba ponadto zgłębić jego indywidualny styl przeżywania tej kultury i manifestowania tożsamości kulturowej – czyli jego mechanizm internalizacji kultury (Markowska 1990).

K. Dzieńdziura, analizując właśnie ten mechanizm, wskazuje na istotne zjawisko, które może być pomocne, ale i niebezpieczne, w zależności od przybranej formy. Nazywa to międzykulturową komunikacją (2000, s. 122), w której wyróżnia dwie zasadniczo odmienne w skutkach warstwy, powierzchowną i głęboką. Powierzchniowa to „ta komunikacja, która zachodzi wraz z intencją wyróżniania różnic i ich konstatacji bez głębszego zrozumienia”. Charakteryzuje się stosunkowo zamkniętym i jednoznacznym rozumieniem treści. Mają tu też wpływ określone chwilowe czy aktualne nastawienia. Jest to ten typ komunikacji, który opiera się na stereotypach i do nich prowadzi. Bez gotowości do refleksji nad nimi, potrzeby zrozumienia sensu, będą wzmacniać tendencję do schematyzacji interakcji, jej przebiegu i przekazywanych znaczeń, tworząc z nich swoiste „atrapy i makiety sensu” (Korporowicz 1993, s. 149). Można w nich jednak widzieć podstawę do pojawienia się komunikacji głębokiej, której istotą jest to, że poprzez odbierane komunikaty partnerzy potrafią odczytać swoje intencje, odnieść się do osoby, jej cech indywidualnych bądź roli. Pozwala to na lepsze rozumienie znaczeń. Dopiero taka komunikacja może łamać i reinterpreterować sens stereotypów. „To ten moment – pisze K. Dzieńdziura (2000, s. 126) – który określa procesy akulturacji, możliwości uczenia się, poznawania innych i siebie przez rozumiejące odczytywanie pytań, bez unikania tych dylematów, które mają uczestnicy spotkania lub zderzenia kultur. Jest to sytuacja, w której te kultury mogą się przenikać i integrować”.

W zorganizowanych procesach ważne jest zatem, aby ukazać, że każde społeczeństwo, realizując – zda się – te same cele, czyni to w specyficznej dla siebie formie. Uwzględnia przy tym aktualną hierarchię wartości uznawanych i realizowanych, ale też i formy przyjęte przez największe

grupy. Tylko takie poznawanie innej kultury może spełnić wymagania, jakie społeczeństwo będzie stawiać osobie wykształconej. Bez wątpienia stanie się to niezbędną kompetencją „człowieka kulturalnego”.

Dickopp wskazuje na trzy poziomy wychowania międzykulturowego:

1. Na I poziomie mamy do czynienia z jego płaszczyzną polityczną, toteż celem wychowania jest tolerancja, wzajemne zrozumienie między wieloma kulturami.

2. Na II poziomie – centralnym dążeniem wychowania powinna być wspólnota różnych kultur, aby na płaszczyźnie działań społecznych tworzyć solidarność międzyludzką.

3. Na III poziomie wychowania międzykulturowego niezbędna jest moralność jednostki i społeczeństwa (Śliwerski 1998, s. 299).

Tak więc w kontaktach z człowiekiem innej kultury istotne jest, by zrozumieć jego inny system orientacyjny – uznawane przez niego wartości, sposób myślenia i działania – przy jednoczesnej znajomości własnej kultury. To zrozumienie „obcego”, innego człowieka powinno odbywać się w procesie międzykulturowego uczenia się. Dla N. Ropersa najistotniejszą kategorią w tym procesie jest kategoria empatii, kategoria, w której dużego znaczenia nabiera szczególny rodzaj zrozumienia „obcego”, innego człowieka poprzez subtelne przenikanie niejako do wewnątrz, do jego świata wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań kulturowych (Ropers 1987). Międzykulturowe uczenie się ma zatem na celu nabycie przez jednostkę takich umiejętności, które pozwolą na uchwycenie cech zewnętrznych obcej kultury, poznanie wartości, norm, nawyków i zachowań charakterystycznych dla tej kultury. Przy czym – jak podkreśla B. Śliwerski (1998, s. 302) – edukacja taka nie powinna zamykać się w ramach instytucjonalnych, gdzie poddawana jest swoistej kontroli. Ważne jest, by młodzież doświadczała naturalnych sytuacji i zdarzeń. Ten rodzaj nabywania kompetencji międzykulturowych będzie się opierał nie tylko na intelektualnych przesłankach, lecz i na emocjach, dojrzewanie więc będzie pełniejsze.

Jednym z najistotniejszych celów tej edukacji jest świadomość, iż przyszłe społeczeństwa w zintegrowanej Europie to społeczeństwa wielokulturowe ze wszystkimi tego konsekwencjami (Nikitorowicz 1995).

Realizacja związanych z tym zadań może odbywać się m.in. poprzez różne formy edukacji wielokulturowej. Taką możliwość stwarza reforma systemu oświatowego, tworząc tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe. Cele i treści tej edukacji, jak wskazywałam, potrzebują form, w których będzie miejsce na poznawanie, przeżywanie i działania. W tych formach uwzględnić można wiek dzieci, ich zainteresowania, możliwości intelektualne, a przy tym jest to osadzenie zadań w specyfice środowiska, które znają, a które okaże się, że dopiero poznają. Można by tu przenieść swoje określenie takiego stanu jako przedrozumienie tego, w czym uczestniczą – edukacja zaś ma prowadzić ich ku rozumieniu.

Ilustracją tych refleksji jest faktyczna działalność nauczycielek pracujących w mieście, którego zróżnicowania etnicznego są świadome. Oto przykład potraktowania przez nie „ścieżki międzyprzedmiotowej” jako wielopoziomowej formy dydaktycznej przyjmującej cele i treści wychowania wielokulturowego. Głównym założeniem jest umożliwienie uczniom bliższego, bo emocjonalnego kontaktu z historią i kulturowymi dorobkiem mniejszości narodowych żyjących w Polsce oraz dostarczenie wiedzy o nich. Celem tego nurtu działań edukacyjnych jest kształtowanie postawy tolerancji i otwartości wobec innych. Istotny element tej „ścieżki” stanowi tzw. wątek regionalny, rozumiany w programie jako poznawanie lokalnej historii, wielonarodowej i wielokulturowej związanej z dziejami kilku państw. Wyznaczono szczegółowe cele do osiągnięcia w trakcie realizacji działań ujętych w następującej formie:

1. Poznanie kultury, tradycji, zwyczajów, obrzędowości i historii mniejszości mieszkających w Polsce.
2. Rozumienie najbliższego środowiska, specyfiki rejonu oraz kultury narodów mieszkających w Oleśnie, w przeszłości i obecnie.
3. Rozwijanie wartości rodzinnych związanych z wartościami kulturowymi wspólnoty lokalnej.
4. Wdrażanie uczniów do poszanowania odrębności kulturowej różnych grup narodowościowych, do tolerancji i współżycia w europejskiej wspólnocie narodów.
5. Rozwój postaw patriotycznych związanych z tożsamością kultury regionalnej i narodowej.
6. Kształtowanie więzi z krajem ojczystym, szacunku dla własnego państwa i rozwijanie postaw prospołecznych (Treść ścieżki edukacji wielokulturowej opracowanej przez nauczycielki Publicznej Szkoły Podstawowej Dwujęzycznej w Oleśnie w roku 1999 [za:] Matusiak, 2001, s. 179).

4. Globalizacja i europejskość w edukacji jako poszukiwanie wartości wspólnych

Przemiany kulturowe i postępująca za nimi różnorodność oczekiwań wobec instytucji oświatowych daje wrażenie chaosu, w którym najwidoczniejsze stają się sprzeczności (Tempczyk 1995, s. 15-26). Jest to jednak tylko wrażenie pozorne. Patrząc na nie w szerokiej perspektywie poznawczej, dostrzega się, iż wprawdzie „płynne i nieokreślone są granice oddzielające porządek i nieporządek w układach dynamicznych różnego rodzaju” (tamże, s. 26) – to są tylko bogate i odmienne drogi w skomplikowanym procesie dochodzenia do zmian. Nie można bowiem rozpatrywać poszczególnych zmian czy warunków je wywołujących bez rozważenia kontekstu, w których występują. Tak więc i w tym rozważaniu dostrzec trzeba najważniejsze, bo znaczące, modyfikujące czynniki. Są więc nimi scalające dążenia makrogrupy społecznej i wielkie idee naszych czasów rozluźniające dotychczasowe mechanizmy spistości tych grup. Z jednej strony społeczeństwo (w wymiarze organizacyjnym – państwo), tworząc system edukacyjny, stara się zapewnić ład, w którym nienaruszone będą podstawowe interesy zbiorowości. Ową zbiorowością jest właśnie społeczeństwo z jego aktualnym stanem rozwoju i wizją drogi ku wyznaczonym wspólnotowym celom. W takim planie określone miejsce miała szkoła, której zasadnicze ramy jej kształtu wyznaczyły wzorce XIX-wieczne. Tempo przemian we wszystkich najważniejszych dziedzinach życia i otwartość kulturowa poważnie załamały system kształcenia. Nie można w takiej sytuacji widzieć szkoły jako elementu wyłącznie określonego systemu społecznego w swoim kraju, staje się on znaczący w szerszym wymiarze. Wprawdzie realizowany będzie w określonych warunkach geograficzno-społecznych, lecz ma się stać „kompatybilny” wobec innych systemów tego czasu. W ten sposób może być uwzględniony nie tylko interes grupy, ale i jednostki. Do niej ma należeć wybór miejsca i formy realizacji swego życia, przydatności dla innych. Pojawia się więc problem zmiany filozofii edukacji. XIX-wieczny scjentystyczny kult wiedzy, dominujący jeszcze przez prawie cały następny wiek, nasycił wprawdzie procesy edukacyjne treściami humanistycznymi, jednak to człowiek – tu: uczeń – miał

dorastać do wyznaczonych programem zadań. Stopień ich osiągania był podstawą do jego oceny jako jednostki przydatnej dla społeczeństwa. Zadania te, ze zrozumiałych względów, w takich programach uwzględniały przede wszystkim aktualność społecznych potrzeb.

Zmienność i otwartość społeczeństw stała się naturalnym gruntem dla przeciwstawnych nurtów filozofii określanych jako postmodernistyczne. Wątpliwości jednostki, jej egzystencjalna niepewność nie mogą być zlikwidowane tylko przez dostarczoną wiedzę. Ważne się staje, by przy swoich indywidualnych wyborach jednocześnie potrafiła niekonfliktowo funkcjonować w społeczeństwie, przy czym nie wyznacza się jej granicy geograficzno-kulturowej. Klasyczne – scjentystyczne – podejście do kształcenia zderza się również z coraz szerzej przyjmowaną filozofią personalistyczną. W centrum uwagi staje uczeń i jego nauczyciel jako osoby. Nauczyciel jako mistrz i przewodnik ma pomagać uczniowi w jego pełnym rozwoju. Edukacja, tradycyjnie zdominowana przez tendencję dostarczania i opanowywania wiedzy, coraz szerzej uwzględnia nastawienie i oczekiwanie na rozumienie. Obiekt wychowywania i nauczania pojmowany jest jako istota integralna, która ma „wiedzieć”, „rozumieć” i „być”. Przede wszystkim jako osoba ma stać się wrażliwa na wartości podstawowe. Trudno, aby w takiej wizji rozwijającego się człowieka nie widzieć miejsca dla edukacji. Dlatego pierwszym warunkiem spełnienia tych oczekiwań jest zapewnienie dostępu młodym ludziom do wszystkich form oświaty (Cichy 2000, s. 249). Muszą oni być świadomi swej odpowiedzialności za to, kim będą i jaki będą tworzyć świat. Bowiem, jak pisze A. Pecci (1987, s. 31), „człowiek stał się panem swojej przyszłości na skalę całego globu”. Należy to traktować jako podstawową tezę, punkt wyjścia do rysowania nieznanej wizji, którą jednak się tworzy przez działania nastawione na teraz i na jutro. Globalizacja czy europeizacja jako idee przestrzegają przed ograniczeniem kreatywnej roli edukacji na rzecz zadań doraźnych, wynikających z bieżących potrzeb państwa czy jakiejś dominującej czasowo grupy, wynikają one bowiem z ich aktualnych oczekiwań i są przełożeniem na domniemane realia, w których mogą się spełniać idee i ideologie. Wizje takie uwarunkowane są punktem wyjścia, czyli czasem i kontekstem tworzenia. Z perspektywy doświadczanej rzeczywistości postrzega

się z reguły najbliższą przyszłość, którą poprzez znane sposoby próbuje się „oswoić”.

Przemiany formacyjne zakwestionowały filozofię edukacji adaptacyjnej podporządkowanej jednej ideologii. Wskazały na czas i miejsce dla filozofii liberalno-emancypacyjnej, zróżnicowanej w sferze aksjologicznej i teologicznej. Ona jednak daje szansę na realizację wychowania międzykulturowego, którego celem będzie nastawienie ludzi na poszukiwanie sposobów, za pomocą których można rozwiązywać bądź osłabiać problemy globalne, takie jak groźba zagłady nuklearnej, katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i nędzy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, walki bratobójcze, terroryzm, emigracja zarobkowa, choroby i epidemie. Wyobrażenie zjednoczonej Europy kojarzy się ludziom z nadzieją na ich rozwiązanie. Zmniejszenie wymiaru tych problemów przybliży realizację trwałego i sprawiedliwego pokoju. I choć istnieją również obawy przed oderwaniem się od „swojej” grupy, uprzywilejowanej pod jakimś względem, np. społecznym czy oświatowym, to doświadczanie poczucia lęku i braku perspektyw przy zamknięciu się kulturowym osłabia owe ksenofobiczne postawy (Dauber 2001, s. 122-126). *Wychowanie mimo wszystko* – tytułuje swą pracę B. Suchodolski (1990), w wychowaniu bowiem widzi drogę do likwidowania rzeczowych i mentalnościowych źródeł konfliktów i nienawiści między narodami. Nazywa to „edukacją jutra”, bo jest ukierunkowana na problemy przyszłości świata (Śliwerski 1998, s. 289).

Słynny Akt Konstytucyjny UNESCO podpisany w Londynie 16 listopada 1945 r. rozpoczyna się od słów: „Rządy Państw podpisujących niniejszy Akt Konstytucyjny w imieniu swoich narodów oświadczają, że ponieważ wojny rodzą się w umyśle człowieka, również w umyśle człowieka dojrzeć powinna sprawa pokoju”. Zbyt wysoka to stawka, by pozostawić dojrzewanie ludzi własnemu biegowi spraw, procesom różnie przebiegającej socjalizacji. Wątpliwości co do przejścia się tą ideą pojawiają się nawet wobec pedagogów. H.A. Giroux i P. Mc Laren (1993, s. 93) zastanawiają się, czy w zróżnicowaniu kulturowym będą oni chcieli dostrzec możliwości postępu ku demokracji, czy też uznają wyłanianie się różnic kulturowych za siłę destabilizującą, będącą zapowiedzią fragmentaryzacji społecznej i form separacji etnicznej, jako że to zjawisko ujaw-

nia już swoją niszczącą siłę (Bauman, 2000, s. 7). Autorzy nakłaniają do „porzucenia wizji wąskiego nacjonalizmu, zakorzenionego w mitycznych identyfikacjach z daną *a priori* wspólną czy nieodróżnioną kulturą początku (*original*)”. Nie kwestionuje to dziedzictwa, lecz otwiera na konieczność kompetencji wielokulturowości, w której tkwi rozumienie podstawowych praw i zasad, takich jak równość, wolność jednostkowa i zbiorowa, godność ludzka. Wielką odpowiedzialnością obarczone są dziś wspólczesne rządy, które – zdaniem Giroux i Larena – powinny skupiać się na tworzeniu nie tyle wspólnej kultury, ile wspólnej podstawy do dialogu. Nie może być celem nawet zgodna mieszanina grup kulturowych, lecz rozwój krytycznej i demokratycznej kultury publicznej, gwarantującej z jednej strony prawa i uprawnienia, a z drugiej nakładającej obowiązki wynikające z postawy obywatelskiej. Wtedy jest to afirmacja demokratycznej kultury publicznej (1993, s. 93-94).

Taki obraz wielokulturowego społeczeństwa przyszłości spełnia zarówno interesy grup, jak i jednostek. Ludzie jutra – jeśli już nie czasów obecnych – staną się obywatelami świata przez swoje dążenia, horyzonty, sposoby myślenia. Z. Bauman nazywa ich „ludźmi globalnymi” (2000). Muszą być jednak edukowani według ogólnoświatowych trendów, znać i przyjąć wartości wyższe niż ich lokalne interesy, choć i te, jeśli nie sprzeczne, będą dla nich ważne. Odnajdywanie dróg przez świadome wybory jest zadaniem i celem edukacji.

Tu jednak warto zatrzymać uwagę, co przez to pojęcie – zdawałoby się, powszechne – jest rozumiane. Wspomniane na wstępie różne cele edukacji wyznaczały też odmienne ramy temu pojęciu. Przy takich zadaniach edukacja nie jest li tylko nauczaniem, pouczaniem, dostarczaniem informacji, wpływem propagandy czy spektakularnie stosowanych socjotechnik. „Jest to – jak określa Z. Kwieciński (1996, s. 89) – ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”. Tak rozumiana edukacja jest szansą i nadzieją na tworzenie płaszczyzn porozumienia w różnych sferach, od wymiany gospodarczej po określanie sensów egzystencji. T. Hejnicka-

Bezwińska, pisząc o Białej Księdze Komisji Europejskiej (1995), podkreśla: „Edukacja i kształcenie w tej wspólnocie staną się głównymi czynnikami wyznaczającymi jednostkowe i społeczne identyfikacje, status społeczny, szanse rozwoju i zatrudnienia (bezrobocia), dostęp do informacji i wiedzy, atrakcyjność na rynku edukacyjnym, rynku pracy, rynku produkcji, rynku konsumpcji” (Hejnicka-Bezwińska 2000, s. 51). Autorzy tego raportu wskazują, że edukacja jest tym obszarem działań społecznych, na którym mogą być budowane satysfakcjonujące powiązania człowieka z kulturą. W powrocie do kultury dającej poczucie pewnej jedności wynikającej z przynależności do tych samych źródeł (antykwizm i chrześcijaństwo) dostrzegają „instrument zrozumienia świata istniejącego poza dziedziną nauczania” (tamże, s. 52). Potrzebny jest dialog między współczesnymi narodami, ale i między minionymi wiekami a współczesnością. Bez odwołania się do historii i tradycji trudne jest zrozumienie odmienności i uprzedzeń, a nawet przy głębokiej komunikacji międzykulturowej przemawianie wartości i tworzenie ich. Autorytet moralny naszych czasów, dążący do pokoju i jedności narodów, Jan Paweł II, ujął to tak: „Nową jedność Europy, jeżeli chcemy, by była ona trwała, winniśmy budować na tych duchowych wartościach, które ją kiedyś ukształtowały i z uwzględnieniem bogactwa i różnorodności kultur i tradycji poszczególnych narodów. Ma to być bowiem wielka Europejska Wspólnota Ducha” (Jan Paweł II 1999, s. 125, w. 8).

Inaczej sformułowaną tę myśl odnajdujemy w analizach etapów rozwoju cywilizacyjnego, nazywanego przez A. Tofflera kolejnymi falami (1996). Przesunięcia gospodarki z drugiej do trzeciej fali, czyli z aktualnie dominującej – produkcyjnej – do następnej, zdominowanej informacją, nie można zawęzić tylko do upowszechnienia i wykorzystania nowych technologii. O zmianach cywilizacyjnych decydować będzie mentalność dużych grup społecznych. Elity i awangarda mogą co najwyżej stymulować, przyspieszać, rysować wizje, zmiany jednak będą następowały w wyniku myślenia i działań szerokich rzesz. Nieuchronnie pojawia się pytanie, czy powinno to pozostać naturalnym spontanicznym biegiem rzeczy. Trudno nie myśleć tak jak S. Kwiatkowski (1990, s. 61-62), że brak edukacji otworzy tamę bylejakości. „Erozja” czy wręcz „erupcja wszel-

kiej tandety” może doprowadzić do zaprzepaszczenia przeszłości kulturowej. Wychyleni do przodu, nastawieni na konsumpcję łatwą i powierzchowną wszystkich dóbr, nie tylko z zakresu życia codziennego, ale i kulturowych, może już w następnym pokoleniu traktować będziemy dorobek dziedzictwa kulturowego przejawianego w wytworach materialnych czy myśli jako „gadżety pochodzenia historycznego” – jak to ostro określił J. Białas (2000, s. 193). Ponieważ, na co zwraca uwagę T. Hejnicka-Bezwińska, „zaciera się coraz bardziej granica między edukacją – propagandą – indoktrynacją – psychoterapią – socjoterapią i innymi technikami wpływu na ludzi”, można pytać czy edukacja może być w aktualnych warunkach działaniem włączającym jednostki w kulturę tzw. wysoką (2000, s. 55). I nawet jeśli pozostają wątpliwości co do możliwości równoważenia jej wpływu wobec innych oddziaływań, jest jak dotąd uznaną drogą wprowadzania celowych zmian w korzystnym dla społeczeństw i jednostki wymiarze; rolą jej jest tworzenie wspólnoty wartości.

Przenosząc owe rozważania na warunki polskiej edukacji pierwszych lat XXI wieku, trafiamy na opracowania reformy szkolnej, które idee europeizacji i globalizacji czynią znaczącymi w całym procesie przygotowywania młodego pokolenia. Osadzenie nowych zadań w zastanej rzeczywistości musi brać pod uwagę nie tylko szlachetne tradycje tej edukacji przechowywane w wartościach humanistycznych, ale i cały dotychczasowy gorset treściowo-organizacyjny. Bez radykalnych, wręcz burzących zmian może on być stopniowo rozluźniany, lecz nie od razu odrzucony.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. wpływ przeciętnego obywatela na oświatę był minimalny. Oświata była podporządkowana przede wszystkim ogólnej polityce państwa, stąd wpływ na nią miały elity władzy, które działały „w imieniu społeczeństwa” i „dla społeczeństwa”. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać na początku lat dziewięćdziesiątych w okresie intensywnych przemian społeczno-politycznych. „Unowocześnianie” państwa powodowało konieczność nowego podejścia do edukacji i nowego określenia jej funkcji. By tego dokonać, należało przede wszystkim określić współczesną filozofię edukacyjną, szczególnie w zakresie teleologii i aksjologii. Jednym z ważnych zadań dla oświaty stała się edukacja globalna z jej głównym zamierzeniem przebudowy świadomości

mości ludzi jako obywateli świata. Edukacja ta nie ma prowadzić do rezygnacji z własnej tożsamości czy patriotyzmu, lecz rozbudzać potrzebę i rozwijać zdolność do odpowiedzialności także za społeczność wielonarodową. Na tle globalizmu europejskość powinna oznaczać harmonijną syntezę wszystkich kultur wyrażających trwałą jedność najwyższych wartości humanistycznych (Łomny 1995), łatwość kontaktu między społeczeństwami, zrozumienie i akceptację. Młode pokolenia nie mogą więc być wychowywane ani we wrogości, ani w poczuciu wyższości czy niższości.

Kolejne kroki czynione są tu przede wszystkim przez organizacje międzynarodowe. Pod auspicjami UNESCO (od lat siedemdziesiątych) prowadzona jest praca nad podręcznikami historii i geografii w komisji polsko-niemieckiej. Za wspólną zgodą eliminowane są stronnicze oceny, wrogie stereotypy i brak szacunku. To jednak jest zbyt mało dla dobrej atmosfery wśród narodów Europy. Takie komisje powinny przeanalizować również treści dydaktyczne dotyczące stosunków polsko-litewskich, polsko-ukraińskich, polsko-białoruskich, polsko-rosyjskich itp. Przede wszystkim europejskość naszego myślenia powinna objąć kraje sąsiedzkie. Łatwo być wyrozumiałym i tolerancyjnym dla tych, z którymi nie mamy do czynienia, trudniej, gdy trzeba rozstrzygać konkretne problemy, rozwiązywać nie całkiem jasne lub konfliktowe sytuacje. Obecnie każdy z krajów Europy jest w innym miejscu swoich przemian, inaczej one przebiegają, na inne sprawy ludzie w tych krajach są uwrażliwieni, odmienny mają stopień tolerancji wobec obcych wpływów czy form kontaktu. Edukacja europejska to – jak pisze T. Aleksander – nie tylko nowa wiedza o Europie, lecz także „zmiana dotychczasowych wartości i stosunku do człowieka” (1999, s. 37). Oznacza w bezpośredniej codzienności respektowanie praw mniejszości narodowych w myśl zasady: chociaż każdy inny – wszyscy równi. Edukacja nastawiona na człowieka – obywatela Europy ma przygotowywać go do życia w społeczeństwie otwartym, obywatelskim, liberalnym, pluralistycznym światopoglądowo i kulturowo (Aleksander 1999). Jest chyba głównym kierunkiem działań, do którego nie odnosi się krytyczne określenie Z. Baumana, że o globalizmie mówi się przy skutkach, a nie przy zamiarach i przedsięwzięciach (1999, s. 72).

W książce wydanej przez MEN pod znanym tytułem *Edukacja europejska w zreformowanej szkole* (2000) jej redaktor S. Bednarek pisze we wprowadzeniu: „Edukacja europejska stanowi dla zreformowanej szkoły wyzwanie szczególne: pojawiają się oto w podstawie programowej cele edukacyjne i treści dydaktyczno-wychowawcze dotąd w praktyce szkolnej nieobecne lub obecne w postaci bardzo zredukowanej, a jednocześnie są to cele i treści odnoszące się do żywej kształtującej się na naszych oczach rzeczywistości” (Bednarek 2000, s. 7).

H. Gajda, jedna z autorek w tejże pracy zbiorowej, przedstawiając formy i metody, które ową edukację mogą realizować, cele uzasadnia tym, że młodzi Polacy potrzebują wykształcenia, które z jednej strony jest oparte na dziedzictwie kulturowym, duchowym, a z drugiej wzbogacone o takie wartości, które w dzisiejszym świecie stanowią o jego obliczu, jeśli nawet nie o istnieniu. Wymienia tu: międzyludzką i międzynarodową solidarność, poszanowanie różnic wyznaniowych, politycznych, narodowościowych, współpracę na zasadzie pojednania i w duchu zgody, odpowiedzialność za pokój, obronę praw człowieka, ochronę środowiska naturalnego i dziedzictwa kulturowego (Gajda 2000, s. 48). Dla wszystkich współautorów przywołanej tu pracy, która ma przybliżyć nauczycielom tę ideę, celem jest przygotowanie młodego pokolenia do bycia pełnoprawnym członkiem jednoczącej się Europy. Pozostawienie tylko w obszarze lokalności w zglobalizowanym świecie staje się oznaką społecznego upośledzenia i degradacji (Bauman 2000, s. 7). Uważają, że program publicznej szkoły podstawowej w Polsce daje podstawy do takiej edukacji.

Ponieważ, jak wielokrotnie wskazywałam, istotę tej edukacji stanowi przede wszystkim wspólnota wartości, odczytywanie ich i przyjmowanie, warto zatrzymać uwagę na dwóch odmiennych w swym charakterze przykładach. Będą one dotyczyć wartości powszechnie niekwestionowanych. Jedną będzie praca. Znajdzie ona miejsce w prawie każdym systemie filozoficzno-etycznym i – patrząc wstecz – można uznać ją za niezaprzeczalny element tradycji, jeśli nawet nie dziedzictwa kulturowego. Druga ma rodowód krótki, jest „młoda”: to szacunek dla środowiska człowieka.

Na ich tle można prześledzić, jakie zadania stają przed współczesną edukacją.

Pracę jako wartość rozpatrywać można tak w kategoriach życiowej konieczności, jak i w kategoriach życiowej potrzeby. Trudno opisywać czy waloryzować jakość życia człowieka, nie określając miejsca, jakie przypisuje pracy. Między stosunkiem do pracy, do oczekiwanego szczęścia i poczucia swojej godności istnieją nierozzerwalne związki. Można powiedzieć, że wtedy, gdy staje się wewnętrzną potrzebą, praca zyskuje motywację pozaekonomiczną wyrażaną bądź tylko odczuwaną poprzez potrzeby duchowe (Cichy 2000, s. 257). Nie musi być tylko potrzebą realizacji jednostki dla siebie lub dla grupy. Może to być jednocześnie i nadawać jej sens ekonomiczny i pozaekonomiczny. Moralny sens i moralna wartość pracy ludzkiej polega – zdaniem M. Michalika – na ścisłym powiązaniu jej z podstawowymi wartościami humanistycznymi. Jeśli przyjąć, że człowiek to dobro naczelne, w pracy tkwią możliwości realizacji jego wolności, rozwijania indywidualności i twórczych potencji, a tym samym potwierdzania jego godności (Michalik 1977, s. 30 i n.). Czas pojawienia się tego stwierdzenia pokrywał się w naszym kraju z czasem, gdy przypisywano jednostce (mniej osobie) rolę podrzędną w stosunku do społeczeństwa. Praca i jej wartość podlegała ocenie z punktu widzenia aktualnych potrzeb gospodarki. Pojawiało się wartościowanie zawodów. Nie kwalifikacje były ważne, jakość wykonywania, szanse twórcze jednostki, lecz chwilowa przydatność. Wkład osobowy człowieka, jego nastawienie, zdobyte kwalifikacje były co najwyżej czasem deklaratywnie uznawane. Preferowanie określonych zawodów – z dominacją robotniczych (o wysiłku fizycznym) – ujawniały się w ustalaniu świątecznych „Dni”. Lata takiego traktowania pracy są spuścizną ciężącą na mentalności naszego społeczeństwa. W tekstach edukacyjnych szkół podstawowych praca pojawiała się jako konieczność wykazywania się na rzecz społeczeństwa. Sam jej przebieg, treść czy formy nie przedstawiały się dla dzieci atrakcyjnie (Ferenz 1993). Pojawiała się nawet antywartość pracy w symbolu „robota”, któremu wszystko jedno, co robi, byle miał odpowiednio wysokie wynagrodzenie.

Głosy psychologów, socjologów czy pedagogów pracy były „głosami wołającymi na puszczy”. Oni sami – nie najwyżej opłacani – nie byli przekonywający. Praca jako wartość miała przede wszystkim wymiar

ekonomiczny, a zdobywane dla jej wykonywania kwalifikacje oceniane były tylko w kategoriach opłacalności nakładów (wysiłku) do korzyści (materialnych). Okresem korzystnym dla obserwacji skrajnych postaw w tym zakresie były lata początku prezydentury Lecha Wałęsy, gdy mimo nadchodzących zmian transformacyjnych mentalność społeczeństwa nie była w stanie doceniać edukacji w przygotowaniu do zawodów. Pojawiła się sytuacja, że średnie szkoły techniczne nie miały chętnych, natomiast szkołą wybieraną najczęściej była 2-3-letnia szkoła zasadnicza. Nie dostrzegano, że wartość edukacji i wartość pracy jako drogi realizacji człowieczeństwa w osobie są tu nierozzerwalne.

•ródeł tego, że praca nie stała się całkowicie przyjętym przymusem, można upatrywać w wychowaniu rodzinnym. Tam jej wartość postrzegano w szerszych wymiarach. Może to być jednak zbyt optymistyczny osąd, gdyż uzasadnienie dla niego znajdowałam jedynie w badaniach rodzin o co najmniej średnim poziomie wykształcenia, w środowiskach robotniczych natomiast praca domowa na rzecz członków rodzin nie była oceniana wysoko (Ferenz 1995). W tychże środowiskach do tej pory dzieci i młodzież unikają obowiązków domowych, traktując je jako dokuczliwość ze strony rodziców (Zawadzka, Ferenz 1998). Świadomość wypaczenia pojmowania sensu pracy docierała okresowo do decydentów; wprowadzane były okazjonalne bądź okresowo akcje typu „prac społecznych” czy „praktyk robotniczych”, nikt ich jednak nie traktował chyba zbyt poważnie.

Reforma edukacji i tę kwestię musiała rozważyć w nowym kontekście społecznym. To, co w latach siedemdziesiątych jako niezbędny element kwalifikacji wskazywali tacy badacze, jak T. Tomaszewski, T. Nowacki, J. Kordaszewski – pozytywny stosunek do wykonywanych czynności i nastawienie na ciągle doskonalenie się – stało się dopiero w latach dziewięćdziesiątych wymogiem rzeczywistości. Dlatego – jak tłumaczą twórcy opracowywanej Reformy – „że elastyczny rynek pracy oczekiwać będzie od pracowników nie tylko dobrego przygotowania do zawodu, ale również umiejętności i chęci ustawicznego doskonalenia się w zawodzie, a nawet gotowości do wielokrotnej zmiany” (MEN, *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, Warszawa, kwiecień 2000), bowiem „za dobre kwalifikacje uznaje się takie, które trafiają w zapotrzebowanie

(rynek) i są obiektywnie zweryfikowane pod względem jakościowym” (tamże, s. 6-7). Mimo więc, że w przygotowaniu do pracy tkwi nastawienie na odbiór społeczny, to każdy człowiek sam ma zadbać o to, by był potrzebny „na rynku”. W konfrontacji z tym nowym zjawiskiem dla ludzi starszego pokolenia „wyuczona bezradność” wobec pracy jest często okrutnym doświadczeniem.

Teraz zadania edukacyjne przybierać muszą inne, konkretne wymiary. Wzajemna integracja edukacji i życia zawodowego przyjęta zostaje jako nie tylko postulat, lecz także konieczność; znaczenia nabiera także kształcenie i wychowanie do pracy, kształcenie szacunku dla pracy i kultury pracy. Inaczej więc – na co zwraca uwagę S. Szajek (2000, s. 255) – musi się ułożyć stosunek między szkolnictwem a światem pracy. Praca będzie stanowić wartość wychowawczą i kształcącą, będzie czynnikiem wpływającym zasadniczo na model życia. W tym modelu nie stanie się celem samym w sobie, lecz środkiem umożliwiającym rozwój wielostronnej aktywności i co bardzo ważne, choć może nie zaraz osiągalne – cele jednostki i społeczne nie będą sprzeczne, dla człowieka bowiem praca jest „ważną stroną życia duchowego i zasadniczą podstawą życia społecznego” (tamże, s. 256). Takie rozumienie tej wartości pozostaje zgodne z tym, co całemu światu głosił Jan Paweł II w encyklice *Laborens Exercens*: „Praca jest dobrem człowieka [...] przez pracę człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do nowych potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem” (1982, s. 28).

Inny charakter ma wartość środowiska człowieka. Już samo to pojęcie obejmuje zróżnicowane obszary treściowe. W największym jest otoczeniem człowieka, choć i tu można wyróżnić dwa jego wymiary; przyrodniczo-techniczny, czyli ogólnie materialny, i stosunków z innymi ludźmi, czyli społeczny. Jednak to jest bardzo wąskie pojmowanie środowiska ludzkiego. Może prowadzić, co już jest widoczne, do wyeksploatowywania różnych zasobów naturalnych, gospodarki nieprzemysłowej, pazernej, rabunkowej (Dauber 2001, s. 150-151). Niski poziom technologii produkcji w ubiegłych wiekach nie rysował zagrożenia, jakie człowiek niezamierzenie może przynieść światu. Jednak szybki rozwój technologii, a także

możliwości ich upowszechniania stawia tę sprawę w nowym świetle. Szacunek dla przyrody, świata, w którym żyjemy, jest stosunkowo nową wartością, mentalnie trudną do przyjęcia. Nie można jeszcze oczekiwać, że przejmowana będzie drogą socjalizacji jako naturalny wymóg wobec człowieka.

Zrozumienie zależności między gospodarowaniem (nie tylko w dużych wymiarach, lecz i w indywidualnych) a stanem środowiska, jego perspektywami rozwoju lub zagrożeniami może nastąpić dopiero wtedy, gdy podniesie się świadomość wszystkich grup społecznych. Dopóki będzie panowało myślenie w kategorii zysku na dziś i tzw. małej szkody społecznej, zagrożenie będzie się tylko zwiększać. Edukacja środowiskowa stanowi więc jedno z globalnych wyzwań ludzkości (Cichy 2000, s. 248-249). Zajmują się nią organizacje międzynarodowe, które licząc się z powszechną zmianą w świadomości potocznej, opracowują dokumenty prawne, mające – nawet wbrew chwilowym interesom jednostki – chronić środowisko i zdrowie ludzi. Jak znajdujemy w zapisie Światowej Strategii Ochrony Przyrody (1985): „Dopóki ludzie nie zrozumieją, dlaczego powinni ochraniać ekosystem i gatunki, nie będą tego czynić”. Pojawia się więc nowy zakres edukacji kulturalnej – kultura ekologiczna. Kompetencja w tym zakresie pozwala przyjąć orientację, że środowisko jest wartością warunkującą życie, wyzwala chęć poznawania świata, kierowania sobą. Wysoka kultura ekologiczna zakłada rozumienie znaczenia ochrony i posiadanie właściwych umiejętności. To nie edukacja w tej dziedzinie prowadzi do antropocentryzmu, ekocentryzmu czy przyjmowania ekologii jako filozofii życia (Banach 1996). Prowadzi do tego brak edukacji, tam zaś, gdzie brakuje wiedzy, myślenie potoczne odwołuje się do mitycznych tłumaczeń.

Część II

**RAMY
INDYWIDUALNYCH WYBORÓW
KULTURALNYCH**

Rozdział I

Edukacja jako tworzenie płaszczyzn porozumienia kulturowego

1. Edukacyjne szanse człowieka według koncepcji psychologicznych

Edukację rozumianą jako świadome działania zmierzające do zmian w osobowościach jednostek i ich funkcjonowaniu w społeczeństwie trzeba określić jako proces społeczny ujawniający się w dwóch wymiarach:

- ogólnym – wprowadzającym młode pokolenie w sferę ważnych dla społeczeństwa wartości,
- jednostkowym – stymulującym rozwój poszczególnych ludzi w ich indywidualnym osobowym kształcie (Ferenz 1995, s. 39).

Rozważając edukację jako proces społeczny, bierze się pod uwagę interesy zbiorowe, jednostka zaś jest traktowana przede wszystkim przedmiotowo, jako naturalny element całości. Poddając się zewnętrznym zabiegom, nawet celowym ze społecznego punktu widzenia i akceptowanym subiektywnie, nie jest jeszcze aktywnym uczestnikiem procesów społecznych i kulturowych. Dopóki człowiek traktuje swój udział w formie podporządkowywania się poznawalnym mechanizmom, uwzględniania w różnym stopniu pojmowanej konieczności, nie ma w nim jeszcze świadomego udziału. Taki pojawi się wtedy, gdy uczestnictwo stanie się aktem, a nawet procesem natury świadomościowej. Poznawanie, wzruszenia, przeżycia będą uzasadnione przyjętymi przez niego wartościami. Jednakże ów proces, w którym edukacja instytucjonalna odgrywa znaczącą rolę, przebiega w wielorakich uwarunkowaniach. Prócz omawianych wcześniej bezpośrednim czynnikiem kształtującym nastawienie osoby i postawy wobec

bliższej i dalszej rzeczywistości są koncepcje rozumienia człowieka i jego rozwoju będące podstawą programów edukacyjnych. Nie jest nawet ważne, czy są one świadomym punktem wyjścia, czy też niejawnym założeniem pracy wychowawczej. Istotne jest, w jakiej mierze nadają charakter działaniom bezpośrednim, tworzącym sytuacjom, wyznaczanym kierunkom.

Znaczący wpływ na programy szkolne wywiera przyjęta koncepcja psychologiczna, pozwala ona bowiem na rozumienie procesu nauczania, uczenia się, zachowania jednostki, grupy. Koncepcje psychologiczne – mimo swego rozwoju chronologicznego – nie powstają w wyniku prostego kumulowania wiedzy i nie można przyjąć, iż każda następna jest lepsza od poprzedniej. Nie mają też cech teorii jako systemu ogólnych i dobrze uzasadnionych twierdzeń, które pozwalają przewidywać, wyjaśniać rzeczywiste zdarzenia (Kozielecki 1998, s. 18). Każda z nich skupia się na innych elementach funkcjonowania człowieka i budowania jego osobowości, każda też inaczej próbuje mu pomóc, odnajdując źródła jego zachowań, i rozjaśnić sens jego egzystencjalnych poszukiwań.

Obecny rozwój nauk społecznych sprawił, że do osiągnięć również należy upowszechnianie odkryć, stwierdzeń, hipotez. Szczególnie w zakresie wiedzy o społecznym zachowaniu człowieka przenoszenie myśli naukowej z poziomów wysokiej ogólności na poziomy rozumienia zjawisk dostrzegalnych w otaczającej rzeczywistości stało się oczekiwaniem realizacji funkcji humanistycznej i instrumentalnej. Ten etap rozwoju cywilizacyjnego bez wątpienia jest korzystny zarówno dla nauki, jak i dla zmniejszania rozstępu między wiedzą naukową a potoczną, będącą wszak bezpośrednim motorem działań. Pojawia się tu jednak zjawisko wiedzy pozornej, opartej na powierzchownym odbiorze przekazów naukowych. Rangi wiedzy nabierają stereotypy i złudzenia wynikające z przejścia elementów różnych koncepcji wyjaśniających. Często więc w rzeczywistości wychowawczej mamy do czynienia nie tyle z wiedzą pedagogiczną, ile z tzw. mądrością życiową, w której elementy wiedzy naukowej znajdują różne miejsce w całokształcie poglądu na wychowanie.

W programach jednak, które wybierają treści i zalecają sposoby postępowania z uczniem, daje się odczytywać założenie przyjętej koncepcji.

A.C. Ornstein i F.P. Hunkins, analizując podstawy programów różnych szkół, doszli do wniosku, że dominują głównie trzy. Są to: behawioryzm, psychologia poznawcza i psychologia humanistyczna. Już w tym momencie nasuwa się myśl o związku wybranej koncepcji rozumienia i rozwoju człowieka z aktualnie znaczącymi interesami grupy i przyjętą przez nią ideologią.

Społeczeństwo zainteresowane podporządkowaniem dążeń jednostkowych grupie najprzychylniej przyjmie chronologicznie najstarszą koncepcję behawioryzmu, wedle którego człowiekiem sterują czynniki zewnętrzne. Zmieniając je i modyfikując, stawiamy człowieka w innej sytuacji, zatem też inne będą jego zachowania. Sens społeczny, a przy tym obserwowalny, mają zachowania, nie zaś rozterki, których są wynikiem. Uczenie zdaje się tu polegać na warunkowaniu, modyfikowaniu lub kształtowaniu zachowania poprzez wzmocnienie i nagrody. Uczenie to – według E.L. Thorndike’a (1990) – kształtowanie nawyków i łączenie ich w złożone struktury. Bez wątpienia jest to droga do transmisji kulturowej opartej na przekazie wzorów przy zastosowaniu wzmocnień typu: nakazy, zakazy, nagrody, kary. Wzmocnienie pozytywne polega na aprobachie ze strony osób najbliższych, znaczących, otrzymywaniu wyróżnień i społecznej akceptacji. Wzmocnienia negatywne pojawiają się w braku wymienionych wyżej bodźców, wskutek odczucia zagubienia w grupie, słabej akceptacji, a nawet ostracyzmu. Widać więc, że poznawanie kultury w sposób nieintencjonalny w procesie socjalizacji może też być zasadnie rozpatrywane. Można je jednak dostrzegać w działaniach planowych, w których cele operacjonalizuje się z punktu widzenia osiągnięcia pozytywnych, przewidywalnych i określonych zachowań. Uczenie się – według tej teorii – powinno przebiegać małymi kolejnymi krokami składającymi się na proste całości; postępować także w kierunku od prostego do złożonego, od części do całości (Więckowski 1991). Tak prowadzona edukacja kulturalna przyjmie rygory wyboru treści według aktualnych interesów grupy. Istotnym zadaniem będzie ich poznanie z wpisanym od razu zaakceptowaniem ukazywanego sensu i nakierowaniem na pożądane formy aktywności. Interesy te mogą oczywiście przedstawiać pewien wachlarz wyboru, ramy jednak będą wyraźnie określone. W nich za to społeczeństwo jako zbioro-

wość zinstytucjonalizowana zapewnia oferty uczestnictwa w życiu kulturalnym grupy. Wydaje się, iż koncepcja ta leży u podstaw realizowanej edukacji rozumianej głównie jako przygotowanie do uczestnictwa w kulturze.

Analizując badania prowadzone na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, dostrzec można przede wszystkim nastawienie na uzyskanie przez jednostkę pewnego poziomu wiedzy i umiejętności pozwalającej na uczestniczenie w wysoko wartościowanych przez autorytety społeczne formach życia kulturalnego, natomiast proces dochodzenia do owego poziomu był mniej ceniony (Ferenz 2001). Przy takim wartościowaniu działań edukacyjnych: jako efektu i jako dochodzenia do nich pojawiło się podwójne kryterium oceny pracy czy działalności placówek kulturalnych i artystycznych. Znaczącą rangę miały te, które dobra kulturalne udostępniały, poślednią natomiast te, które próbowały je uprzystępniać. W sposobie badań tego zjawiska ujawniało się, co jest uznawane za ważne w obrazie kulturalnego życia społeczeństwa. Wyniki badań były przede wszystkim próbą uchwycenia ilościowego stanu uczestnictwa w różnych dziedzinach kultury i określenia dominującego dla wybranej grupy charakteru „kontaktów kulturalnych”. Dostarczały faktograficznej wiedzy pozwalającej orientować się w ilościowym stanie partycypacji w kulturze poszczególnych kategorii ludzi, nakreślić „geografię” tego uczestnictwa w różnych układach społecznych, środowiskowych. W badaniach i ich interpretacjach eksponowano czynnościowy aspekt uczestnictwa w kulturze. Sens tak ujmowanej partycypacji oddaje się często za pomocą takich zwrotów potocznych, jak: „zajęcia kulturalne”, „kulturalne spędzanie wolnego czasu”, „korzystanie z dóbr kultury”. Jest to zatem widzenie owego uczestnictwa w kategorii zachowań przejawianych w ramach oferowanych przez instytucje upowszechniania kultury formach i sposobach spędzania czasu wolnego.

Uzyskany tą drogą materiał badawczy stanowiły – jak to określa M. Czerwiński (1985a) – „proste dane frekwencyjne”, które wprawdzie dostarczały informacji o liczbowym stanie uczestnictwa w formach zorganizowanego życia kulturalnego, orientowały polityków i działaczy w zróżnicowaniach i niektórych jego uwarunkowaniach, ale miały dość istotne

ograniczenie poznawcze. Zamiar rozpoznania zjawiska w wymiarze makrospołecznym wynikał z planowego kierowania tą sferą życia grupy i jednostki, jednak trudności badaczy i interpretatorów z konstruowaniem określonych wskaźników i kłopoty z doбором właściwych metod statystycznych do opracowania danych empirycznych sprawiały, że rezultaty różnych badań były nieporównywalne. Tym samym nie do pokonania stała się trudność formułowania prawomocnych uogólnień i syntez, a tylko one mogły być podstawą zmiany w działaniach edukacyjnych, od poziomu celów zaczynając, na metodach pracy kończąc. T. Tomaszewski, przedstawiając tę koncepcję, wskazuje, że człowiek jest tu istotą reaktywną, każdorazowo popychaną przez przypadkowe bodźce i przez innych ludzi, przystosowującą się do otoczenia pod naciskiem nagród i kar (1968). Można za J. Kozińskim powiedzieć, że uczeni behawioryści stworzyli „koncepcję człowieka zewnątrzsterownego, reagującego na konfiguracje bodźców znajdujących się w środowisku naturalnym i społecznym” (1998, s. 123).

Aprobata społeczna dla tej koncepcji w wielu środowiskach jest spora. Nie tylko szkoła, lecz współcześnie wiele instytucji zaangażowanych jest w wychowanie młodego pokolenia i modelowanie zachowań ludzi dorosłych. Stawiając jasno określony wzór zachowania, podając sposoby jego realizacji, wartościując wybory i rozwiązania sytuacji, sprawia się, iż ów wzór staje się dla znacznej liczby ludzi atrakcyjną ostoją wśród konieczności wyborów, decyzji, odpowiedzialności. W wyborach kulturalnych, odniesieniach kulturowych, szczególnie w wartościowaniu nie można nie doceniać siły tej koncepcji, która najszybciej buduje tożsamości kulturowe na prostych przesłankach.

Inaczej się to przejawia z punktu widzenia odmiennej koncepcji.

Akceptacja człowieka jako świadomego swych działań, aktywnego umysłu jest istotą psychologii poznawczej. Człowiek nie zależy tylko od układu działających na niego bodźców, może przyjmować wobec nich postawę aktywną. W badaniach tego nurtu „coraz powszechniej docenia się fakt, że człowiek jest podmiotem własnej aktywności, zdolnym do regulacji swoich stosunków ze światem otaczającym, zarówno konformistycznym, jak i samosterownym, zdolnym do uwzględniania tego, co wymy-

ka się rutynie i wymaga postawy samodzielnej i twórczej” (Tomaszewski 1993, s. 648). Jego zachowania, przeżycia, postawy zależą będą od zdobytych i przetworzonych informacji. Kontakt z napływającymi informacjami warunkuje funkcjonowanie poznawcze człowieka. Ważny jest jednak ich układ, gdyż żadna pojedyncza informacja nie organizuje zachowania, nie zmienia nastawienia. Dopiero gromadzenie i nieustanna restrukturyzacja doświadczenia, a więc uczenie się, buduje w człowieku nową jakość obrazu świata, własnej osoby i własnego w nim miejsca (Łukaszewski 2000, s. 79-81). Człowiek w tym ujęciu jest badaczem, poszukuje informacji, sprawdza je i wtedy podejmuje działania. Według takiego założenia traktuje się też w omawianym podejściu teoretycznym proces edukacyjny. Uczenie szkolne ma naturę głównie poznawczą i prowadzić winno do świadomego określenia przez jednostkę jej udziału w świecie społecznym, w tym i w rzeczywistości kulturowej, przy czym zależność między osobą i kulturą jest widziana dwukierunkowo. Człowiek tworzy swój świat kultury, kultura tworzy człowieka, a ściślej jego osobowość kulturalną. W tej koncepcji można analizować stopniowe nabywanie kompetencji kulturowej, poziom adaptacji i emancypacji osoby; pozwala ona nawet na to, by widzieć możliwość jego udziału nie tylko przez nabywane w sposób zorganizowany kompetencje, ale i przez uwarunkowanie środowiskowe oraz – co wprawdzie nie jest istotą tej koncepcji – przez różnice indywidualne określające zakres i poziom udziału w uczestnictwie kulturalnym.

Z tego punktu widzenia ważniejszy od zjawisk masowych staje się indywidualny odbiór treści i formy kultury. Istotą edukacji staje się intelektualne zaangażowanie jednostek w recepcję dóbr kultury. Przedmiot działalności upowszechnieniowej stanowi zatem zawartość treściowa, a celem jest potrzeba i umiejętność jej interpretacji. Wiedza o kulturze, jej różnych dziedzinach i umiejętność odnalezienia sensu i kształtów odpowiadającym indywidualnie każdemu człowiekowi widziane są jako zasadność procesu edukacyjnego. Ta koncepcja – mniej lub bardziej deklarowana w programach oświatowo-kulturalnych instytucji – także jest rozpoznawalna w badaniach. Szczególnie w tym kierunku idą interpretacje w latach osiemdziesiątych. O tych badaniach chętniej mówi się jako o jako-

ściowych, ponieważ nie frekwencja jest najważniejsza, lecz wnikanie w istotę odbioru, indywidualnych interpretacji czynności i wytworów kulturowych. Charakterystycznymi pojęciami dla tego nurtu działań (a też i badań) są: zainteresowania, upodobania kulturalne, potrzeby kulturalne, recepcja kultury, świadomość kulturalna, doświadczenia kulturowe. Ta koncepcja w edukacji kulturalnej przyniosła wiele korzyści poznawczych, wychodziła bowiem od jednostki, jej przeżyć, doświadczeń, ogólnego poziomu kompetencji, a przy tym nie rozpatrywano człowieka poza jego grupą. Uporządkowany materiał empiryczny w tym nurcie badań pozwalał na konstruowanie typologii, umożliwiał odnalezienie szeregu uwarunkowań, szczególnie w zakresie cech społecznych, oraz dał podstawy do określania stylów uczestnictwa w kulturze. Gromadzony bez narzuconej „matrycy interpretacyjnej”, pozwalał na uogólnienie dotyczące jakości akceptowanych treści kultury. Próbowano określić trzon bądź jądro kultury grupy, przede wszystkim narodowej. Można też było mówić o różnych płaszczyznach porozumienia w obszarze kultury, dziedzictwie kulturowym, twórczym, indywidualnym udziale w odbiorze i pomnażaniu kulturowych wartości. Te swoiste filary: dziedzictwo, wspólnota porozumienia oraz twórczy rozwój kultury były przesłankami do budowania procesów edukacyjnych w zorganizowanych formach. Cel edukacji kulturalnej był widoczny – miał wymiar nie tylko społeczny, ale i jednostkowy. Dostarczenie człowiekowi możliwości korzystania z dóbr kultury to nie tylko urządzenia i dostęp, lecz przede wszystkim gotowość do odbioru. Cel partycypacji kulturalnej można odczytać w sformułowaniu A. Tyszki, który następująco definiuje uczestnictwo kulturalne: „najogólniej określić można jako indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących (1987). Formułując tę myśl w kategoriach psychologicznych, uczestnictwo należy pojmować jako całościowo traktowany spłot percepcji i ekspresji. A. Tyszka pisze dalej, że „uczestnictwo kulturalne realizuje się jako akces natury świadomościowej, jako akt poznawczy, przeżycie i wzruszenie emocjonalne możliwe dzięki opanowanym nawykom, dyspozycjom lub umiejętnościom”. Zatem wiedza i przygotowanie poprzez

zdobycie odpowiednich umiejętności widziane są tu jako warunki podstawowe. Tak rozumiane uczestnictwo w kulturze w korzystnym wymiarze obejmuje orientację w świecie, w jego wymiarze indywidualnym dla każdego i w społecznej przestrzeni, w której człowiek żyje. Obejmuje rozumienie wartości, które społeczeństwo akceptuje, określenie przez jednostkę swej pozycji wobec nich, znalezienie więc nie tylko fizycznego, ale i psychicznego miejsca w tej społeczności, której człowiek jest członkiem.

Edukacja ma zatem szanse (a może i powinność) urzeczywistniania kultury w życiu zbiorowym i indywidualnym. P. Rybicki (1979) rysuje trzy podstawowe zakresy takich możliwości. W największym uproszczeniu można je ująć następująco:

- wyobrażenia o świecie i o siłach nim rządzących, które to bez względu na poprawność naukową i rzeczywistą ich wartość wyjaśniającą niosą ze sobą ładunek emocji i woli, stwarzając postawę swoistej afirmacji lub negacji świata i życia;

- treści moralne, znane, lecz przede wszystkim akceptowane, gdyż w nich tkwią imperatywy działań; one stanowią kryterium oceny zjawisk i ludzi, dają obraz kulturowej wspólnoty przez pryzmat jednostkowej świadomości;

- ciągłość kulturowa, w przypadku społeczeństw objawiająca się w ciągłości wątków treściowych i ciągłości form artystycznych, w przypadku jednostki – w postawach wobec nich; stosunek emocjonalny do treści kulturowych tego zakresu określa jednostkę w społeczeństwie na osi kontinuum afiliacja – anomia, określa stopień jej identyfikacji i tożsamości kulturowej.

Faktem jednak pozostaje, że miejsce człowieka w świecie kulturowym będzie uzależnione od jego edukacji, od etapów fundamentalnych, poprzez wzmocnienia środowiska instytucjonalnego i naturalnego. Na gotowość odbioru wartości kultury patrzy się z tego punktu przede wszystkim jako na poziom ogólnej kompetencji intelektualnej. Taki też aspekt góruje nad emocjonalnym w zorganizowanej edukacji młodego pokolenia.

W stosunku do obu przedstawionych wcześniej koncepcji znacznie rzadziej (a już na pewno w naszym kraju) znajduje w programach eduka-

cyjnych miejsce koncepcja człowieka zwana humanistyczną. Dla jednych jest ona przeciwieństwem behawioryzmu – zakładają, że zewnątrzsterowność człowieka nie może być dobrem ani dla niego samego, ani dla grupy, a nawet, że behawioryzmu nie można traktować jako koncepcji w pełni psychologicznej, gdyż nie wglębia się w istotę jednostki. Dla drugich koncepcja humanistyczna jest to pochodna psychologii poznawczej, która ma odwagę przenieść emocje ponad intelekt lub co najmniej potraktować je jako równoważne. W tej koncepcji wyjściowym założeniem jest przekonanie o wewnętrznym mechanizmie sterowania zachowaniem. Następować ono może jednak wtedy, gdy nie ma zewnętrznych blokad wymuszających inne zachowania. Najważniejszym interesem człowieka jest jego rozwój. Człowiek chce się rozwijać, a wybór kierunku, tempa i sposobów dyktuje mu intuicja (Łukaszewski 2000, s. 77-78). Jako podmiot własnej aktywności jest osobą uwikłaną w trudnościach życia i dlatego dotyczą go różne sprzeczności wynikające z zewnętrznych i wewnętrznych kryteriów oceny jego postaw i zachowań. Wewnętrznym kryterium jest samoaktualizacja zakładająca, że mechanizmem sterującym ludzkim zachowaniem są potrzeby pojmowane jako brak czegoś. Nie oznacza to jednak prostego dążenia do ich zaspokojenia. A. Maslow, jeden z głównych twórców tego kierunku, samoaktualizację określa jako specjalny proces stawiania się tym, kim się jest; dążenie do wewnętrznej spójności, jedności z samym sobą, spełnianie swojego przeznaczenia lub powołania (Łukaszewski 2000, s. 78).

Przełożenie tej koncepcji na grunt pedagogiki czyni dążenie do wzrostu głównym podmiotem i przedmiotem wszelkiego, w tym i stymulowanego w instytucjach rozwoju. Punktem wyjścia w tworzeniu programów edukacyjnych stają się trzy wyróżnione przez Masłowa zasady charakteryzujące tę koncepcję: 1) postawienie w centrum uwagi człowieka doświadczonego i tym samym nadanie doświadczeniu znaczenia głównego zjawiska w uczeniu się; 2) zamiast myślenia o ludziach w kategoriach behawiorystycznych, a o uczeniu – w poznawczych, ważniejsze jest skupienie uwagi na takich właściwościach, jak: dokonywanie wyborów, twórczość, wartościowanie i samorealizacja; 3) wykazywanie troski o godność i wartość człowieka oraz zainteresowanie psychologicznym rozwojem i psy-

chicznymi możliwościami ucznia jako jednostki (Maslow 1986). Najważniejsza jest więc w uczeniu się samorealizacja i wolność w uczeniu się.

Dziecko ma chęć poznawania, to jest naturalna potrzeba tak jego intelektu, jak i emocji. W procesie zorganizowanego kształcenia zabiegi osoby uczącej idą w kierunku zamiany owej ciekawości w intencję poznania tego, co proponuje mu nauczyciel. Doświadczenia poznawcze i programy powinny być według tej koncepcji konstruowane wspólnie przez uczniów i nauczycieli. Przy czym oczywistością tu jest, że programy te muszą mieć daleko idące zróżnicowanie. Uczniom pozwala się robić to, czego chcą, pod warunkiem, że nie spowodują krzywdy czy zagrożenia innych, teraz lub w przyszłości (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 118-124). Propagatorzy tego sposobu pracy chcą, by uczeń realizował własne upodobania i dokonywał wyborów. Cenią „kreatywność, samorealizację i swobodę” (tamże, s. 121). Wdrażanie do traktowania siebie jako podmiotu swoich działań nie wyklucza wspomagania, pobudzania, wzmacniania nagradzaniem, gdyż chęć poznania bywa wielokrotnie gaszona trudnościami, chęć zaś bycia samodzielnym zderza się z potrzebą opieki, oparcia i poczucia bezpieczeństwa. Nie bez znaczenia jest też, że poza szkołą większość codziennych sytuacji życiowych dziecka wymaga od niego podporządkowywania się i to jest nagradzane.

Ta – wydawałoby się, odwołująca się do wysokich wartości stanowiących o niepowtarzalności osoby ludzkiej – koncepcja człowieka i pochodna od niej koncepcja wspomagania rozwoju, dla której ryzykowne jest chyba określenie *edukacyjna*, ma jednak wiele zagrożeń. Najistotniejszym jest chyba nieliczenie się z tym, że dziecko, a potem człowiek nie może istnieć społecznie poza grupą. Intencja „porządkowania wartości” przez uczniów ma pomóc im w „przezwyciężaniu sprzeczności i chaosu w posiadanym systemie wartości i sprawić, by człowiek nabrał pozytywnej postawy wobec życia, widział cele, działał produktywnie i aby jego kontakty z innymi ludźmi układały się lepiej” (tamże, s. 121). Jest to – a może tylko tak się wydaje – uogólnienie wysokiego stopnia i ryzykowne etycznie. Świadome porządkowanie i wybór uwarunkowane są wcześniejszym poznaniem, doświadczeniem, umiejętnością analizy. Nie są jasne płaszczyzny odniesień. Krytyce podlega kultura zastana, poznawana w procesie

socjalizacji. Jeśli jednak nie jest poznawana istota kultury grupy, jej ciągłość i zmienność, trudno mówić o wyborach kierunków. Dlatego tak prowadzona pomoc w rozwoju indywidualnym nie odwołuje się ani do przeszłości, ani przyszłości, tkwi tylko w teraźniejszości.

Krytyk tego kierunku pracy edukacyjnej T. Sowell ujmuje tę kwestię radykalnie. Uważa, że jest to „próba kształtowania na nowo wartości, postaw i wierzeń młodych ludzi, innych od tych, jakie reprezentują ich rodzice czy środowisko” (Sowell 1996, s. 63). Używa ostrych określeń, że zamiast rozwijania intelektu jest to „granie na emocjach”, „pranie mózgów”, „psychologiczne eksperymenty”, program „psychologicznego urobienia, podobny do ideologicznej indoktrynacji” (tamże, s. 64-102).

Bez względu na oceny intelektualne i emocjonalne faktem pozostaje, że w koncepcji humanistycznej program nastawiony jest na proces, a nie na produkt. Potrzeby emocjonalne górują nad potrzebami poznawczymi. J. Kozielecki, prezentując tę koncepcję, widzi możliwość jej zastosowania w przedmiotach artystycznych i humanistycznych. Nasuwa się tu jednak przypuszczenie, że jest to tylko warstwa form pracy. Nie można świadomie odrywać ich sensu od intencji systemu kulturowego, w którym zaistniały jako ekspresja czy afirmacja przyjętych wartości.

W badaniach prowadzonych w ostatnich latach dziewięćdziesiątych w niepublicznych szkołach podstawowych założenia koncepcji humanistycznej jako głównej dostrzeżono w dwóch szkołach: Wrocławskiej Szkole Przyszłości (WSP) oraz Podstawowej Autorskiej Szkole Samorozwoju (PASSA). Ta pierwsza jako ideę integrującą działania przyjęła myśl: „Maksymalizacja szans rozwojowych osobowości każdego dziecka, wspomaganie kreowania się jego indywidualności i samodzielności, a jednocześnie respektowanie ekologicznego porządku życia w związkach człowieka ze światem”. Dla drugiej ideą naczelną było: „Tworzenie sytuacji sprzyjających samorealizacji oraz umiejętności współżycia w grupie”. Obie jednak przyjmując hasła z psychologii humanistycznej (samorealizacja, motywacja, samorozwój, przyjazna, bezstresowa atmosfera, życzliwi nauczyciele, wartości, które tkwią w każdym i każdy może je uznać za słuszne), nie zamknęły się w nich. W obu szkołach w myśleniu o edukacji z psychologii poznawczej zaakceptowano rozwój intelektualny, dążenie twórcze. Podo-

bieństwo programowe tkwi w tym, że dziedzictwo kulturalne nie znajduje tam znaczącego miejsca, a treści kulturowe z innych obszarów mają równoprawność (Baryluk 2000).

Dla porządku – wydaje się – wspomnieć należy, że w analizach uczestnictwa kulturowego pojawia się czasem odwołanie do koncepcji psychoanalitycznej funkcjonowania człowieka, z reguły jednak tylko do któregoś z jej założeń. Ta najstarsza – wcześniejsza od omawianych wyżej koncepcji – nie znajduje odbicia w założeniach edukacyjnych instytucji oświatowych, ale odnajdujemy ją w uzasadnianiu działań jednostkowych, wyborów indywidualnych, w których formy aktywności kulturalnej znajdują różne miejsca pomiędzy samorealizacją a terapią. W takim selektywnym wyborze uzasadniane są niektóre formy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Szczególnie chętnie odwołują się do założeń tej koncepcji osoby pracujące w placówkach opiekuńczych i terapeutycznych. Ze zróżnicowanego i bogatego dorobku omawianego nurtu współcześnie akceptuje się fakt, że w indywidualnych przypadkach techniki terapeutyczne, np. „wolnych skojarzeń”, pozwalają człowiekowi na uświadomienie sobie tego, co w sposób zamierzony bądź nie stara się zepchnąć poniżej progu świadomości. Ujawnianie własnych niedookreślonych odczuć i konfliktów może pomóc w lepszym funkcjonowaniu człowieka. Jednocześnie kontakt ze sztuką, szczególnie w formie ekspresji twórczości własnej, pozwala na rozładowywanie napięć, daje możliwość komunikowania o sobie innym. Jednak nawet przy założeniu, że tą drogą mogą powstawać prace o cechach artystycznych, nie daje się przyjąć tej koncepcji jako podbudowy koncepcji edukacyjnej. Inne są jej nastawienia, choć zewnętrzne przejawy zachowań poszczególnych osób mogą nasuwać myśl, że i tą drogą poznają więcej, odczuwają głębiej.

2. Światopogląd w kulturze a orientacje życiowe

Do XVII w. kultury społeczności europejskich mogły funkcjonować bez nauki. Nigdy natomiast żadne społeczeństwo nie mogło istnieć bez systemów światopoglądowych. „Nikt, kto myśli racjonalistycznie, tj. we-

dług zasad logiki, nie będzie twierdził – pisze W. Kot – że filozofia jako zespół przekonań światopoglądowych (idei, wyobrażeń) warunkuje istnienie całej kultury, choć siebie samą z pewnością współwarunkuje. Pomyśli raczej, że jest odwrotnie: cały obszar kultury, a więc materialny i duchowy, określa tę swoją część, jaką jest światopogląd filozoficzny. Tak rzeczywiście jest, lecz bez filozofii, a szerzej – bez światopoglądów, żadna kultura nigdy istnieć by nie mogła i dziś też nie może” (Kot 1989, s. 45).

Wiele światopoglądów nowożytnych atakowało tradycyjne światopoglądy i było to dla rozwoju zarówno nauki, jak i społeczeństw korzystne. Nie stanowi dla nauki ani dla kultury zagrożenia pluralizm światopoglądowy, o ile nie przekłada się na działania niszczące przeciwników. Nikt nie uczestniczy w pełni w kulturze, jeżeli obok wiedzy, którą posiada, nie kieruje się motywacją aksjologiczną, wartościowaniem światopoglądowym. Ta bowiem część świadomości wyznacza sens życia, sposobów jego urzeczywistniania. Ona to w różnym czasie i miejscu odmiennie motywuje do działań indywidualnych i zbiorowych, do uczestniczenia w kulturze, jej odtwarzaniu i rozwoju (tamże, s. 46-47). Filozofia ustala, czym jest rzeczywistość i kim jest człowiek. Jest więc rozpoznaniem rzeczywistości lub jej identyfikacją tak podstawową, że od niej właśnie zależy trafność i skuteczność służenia ludziom całą kulturą (Gogacz 1985, s. 52). „Kultury, w których filozofia bytu nie ustala podstawowych rozumień rzeczywistości, są skazane na posługiwanie się wyłącznie umową społeczną lub przepisami prawa, co z kolei naraża życie społeczne na dowolne i tymczasowe ustalenia. Można w nich często zagubić istotne potrzeby ludzi” (tamże). Zatrzymując uwagę na kulturze polskiej, M. Gogacz wykazuje, że ukształtował ją polski katolicyzm, ta „wersja chrześcijańska, która uczyła podtrzymywania w człowieku realnej obecności Boga, wyrażającej się w wierze, nadziei i miłości, wspartych zawsze na prawdzie, dobru i istnieniu” (tamże, s. 155). Z niej wyprowadzano wartości pochodne, według niej określano cnoty istotne w wychowaniu. Autor widzi w niej pozycję źródła wewnętrznego kształtu osobowości Polaków (tamże). Przyjmując, iż chrześcijaństwo jest istotnym elementem nie tylko budującym polską kulturę, ale i wywierającym wpływ na indywidualne światopoglądy, nie można widzieć tej kultury w formie zamkniętej, zwłaszcza w czasach dzisiej-

szych. Zmiany, jakie zachodzą w relacji między starym a nowym, między swoim a innym, wywierają ogromny wpływ na obyczaje, wierzenia, pojmowanie samego siebie u milionów ludzi. „Jeszcze nigdy na przestrzeni historii relacja ta nie ulegała tak radykalnej zmianie w tak krótkim czasie” (Toffler 1974, s. 34). Wojny, wędrówki ludów, przemieszczenia geograficzne powodowały, że następowały zmiany wartości i idei. Pozostawiały one ślad w strukturze genetycznej, mentalnościowej, w systemie wartości (tamże, s. 26).

Współczesna otwartość kulturowa to nie tylko dyfuzja wzorów wzbogacających kulturę specyficzną dla społeczeństwa, lecz także zderzenie wielu wartości, a tym samym całych systemów. Na kształtowanie się światopoglądu współczesnego człowieka, czy w węższym rozważaniu – Polaka, nie ma wpływu jedna dominująca ideologia lub religia. Nie ma nawet wyraźnych opozycji, pojawiły się wybory. Wybory te to konieczność dziś dla młodego człowieka budowania swojej wizji świata. Według niej wiedza (potoczna) będzie stymulowała orientacje życiowe. Ofert rozumienia świata, interpretacji doświadczeń w procesach psychicznych, jak i stosunków społeczno-politycznych, dostarczają różne zgromadzenia religijne, organizacje polityczne, towarzystwa naukowe. Według badań A. Guryckiej (1994), na tworzenie się umysłowej reprezentacji świata u młodzieży w okresie dorastania ma wpływ czas historyczny, czynniki osobowościowe, takie jak: styl umysłowości, poczucie osobistej kompetencji życiowej, indywidualne doświadczenia życiowe oraz płeć. Cechą jednak główną jest zmienność i rozwój.

Osobowości ukształtowane w sposób trwalszy mogą w ramach funkcjonujących systemów wartości wybierać orientacje życiowe im właściwe, a jednocześnie korzystne dla całej grupy społecznej, w której żyją. Przykładem tego są ujawniane orientacje życiowe przy podejmowaniu i wyborach form edukacji (Ferenz 1990).

Stwierdzenie charakterystyczne dla koncepcji naturalistycznych, że rozwój człowieka jest zdeterminowany kontekstem sytuacji społecznych, materialnych, środowiskowych, ogólnospołecznych, łącznie z doznawanymi przeżyciami i poznawanymi ideami, jest jeszcze uproszczeniem. Dopiero proces psychiczny porządkujący, interioryzujący te doświadcze-

nia tworzy nową indywidualną wartość – całościowy obraz miejsca człowieka w świecie. Ów świadomościowy proces stanowi najistotniejszy czynnik prowadzący ku działaniom, określający cele i kierunek aktywności. Wprawdzie nadrzędne cele życia człowiek bardzo rzadko sobie w pełni uświadamia w trakcie codziennej rzeczywistości, a jeszcze rzadziej są wyrażane dostatecznie jasno, by stanowiły podstawę do planowego działania, niemniej tworzą one tę płaszczyznę świadomości – podświadomości, na której rozstrzygają się miejsca uznanych wartości, akceptowanych działań, a więc i podejmowanych form aktywności. Taką formą aktywności poznawczej staje się podejmowana indywidualnie edukacja. Jest ona akcją lub reakcją na bodźce zewnętrzne i subiektywną ich oceną.

Podejmowanie indywidualnych świadomych działań mających w jakimś zakresie zmienić działającą jednostkę lub jej miejsce w społeczności świadczy, iż naturalny proces uspołeczniania członka grupy przez zbiorowość, do której należy, jest niewystarczającym lub nieodpowiadającym zabiegiem określającym człowiekowi jego orientację życiową. W dzisiejszym świecie nawet najbardziej pomyślnie przebiegająca socjalizacja ukazuje światy z sobą niezgodne, zmuszając jednostkę do wyboru określonych tożsamości, postrzeganych jako autentyczne życiowe możliwości. „Prawdopodobnie wszyscy ludzie – twierdzą P.L. Berger i T. Luckmann (1983, s. 257-258) – po przejściu socjalizacji są potencjalnymi »zdrajcami samych siebie«”. Szeroko rozumiane uwarunkowania społeczne (ekonomiczne, polityczne, kulturowe) i osobowościowe dają płaszczyznę do tworzenia różnych orientacji życiowych przyjmowanych przez makro- i mikrogrupy czy nawet indywidualnych członków zbiorowości. Orientacje życiowe ludzi w najbardziej tu interesującym wymiarze indywidualnym są wypadkową wszystkich uwarunkowań życia jednostki, lecz najważniejszą rolę odgrywa jej własna aktywność nastawiona na cel, który jest pochodną światopoglądu. Wspomniana różnorodność życiowych celów poszczególnych ludzi jest rzeczą ze społecznego punktu widzenia korzystną. We współczesnych społeczeństwach podział wiedzy, kompetencji i zadań warunkuje zróżnicowanie dążeń i sposobów ich osiągania. Dopóki ambicje, aspiracje pojedynczych ludzi nie czynią krzywdy innym, mieszczą się w obszarze wspólnie uznawanych wartości, są one sprawą indywidualnego rozwoju

i spełniania się człowieka, a społeczeństwo jako całość akceptuje te dążenia. Podejmuje nawet zabiegi typu oświatowego, wychowawczego, kulturalnego mające pomóc jednostkom w ich indywidualnym rozwoju, inspirować, stymuluje, wzmacnia.

W świetle współczesnej literatury, a szczególnie koncepcji filozoficznych i psychologicznych, można wyróżnić wiele orientacji światopoglądowych; lista ich trudna byłaby do zamknięcia, tym bardziej iż kreślone przez ich twórców zakresy nie mają ostrych granic, a czasem różnice terminologiczne zdają się oddawać głównie emocjonalny do nich stosunek. Niemniej ktoś, kto chciałby dojrzeć w owych koncepcjach wyjaśnienia motywów ludzkich działań, szuka elementów wspólnych, wskazujących pewne kierunki dążeń. Analizując je, stara się dostrzec implikacje praktyczne. W takiej sytuacji znajduje się pedagog chcący określić cele i sposoby ludzkiej aktywności. Z tego więc punktu widzenia proponuję rozważyć pewne orientacje życiowe, które przyjmują ludzie dorośli, i określić w nich miejsce edukacji jako drogi lub narzędzia do osiągnięcia celu. Tak więc można edukację traktować jako:

- 1) sposób socjalizacji wtórnej,
- 2) drogę do rozumienia i wolności,
- 3) dążenie do tożsamości i indywidualności,
- 4) dążenie do godności i wybitności,
- 5) sposób bycia czymś więcej.

Widać, że zakresy owych orientacji mogą mieć płaszczyzny wspólne, szczególnie na poziomie egzemplifikacji działań praktycznych, jednak podstawowa orientacja wyznaczona nadrzędną wartością pozwala wyróżnić odrębne obszary działań i ich specyfikę.

1. Wybór i akceptacja w socjalizacji wtórnej. Nie ma już współcześnie takiego społeczeństwa, które mogłoby w sposób naturalny przygotować swoich członków do prawidłowego funkcjonowania przez całe życie. Dziś określenie *społeczeństwo tradycyjne* nie oznacza tego, co kryło się pod tym pojęciem, gdy je tworzone (Balandier 1984, s. 179-180). Dzięki socjalizacji poznaje człowiek w okresie dzieciństwa i młodości pewien wycinek rzeczywistości, w której żyje. Poznaje go z emocjonalnym nasta-

wieniem, gdyż ten pierwszy etap przyjmowania kultury nie może się obejść bez naładowanej emocjonalnie identyfikacji dziecka z jego znaczącymi innymi. Przejmuje od nich nie tylko wyposażenie genetyczne, lecz także wiele cech charakterystycznych nabytych przez naukę i doświadczenie. Obserwuje członków danego pokolenia w obrębie swojej grupy społecznej i w wymiarze kraju. Dostrzega podobieństwo zachowań – tym większe, im bardziej konserwatywne jest społeczeństwo, im bardziej współcześni wykazują podobieństwo do przodków w zachowywaniu tradycji, stylów życia (Dubos 1973, s. 46). Kiedy zaś zmiany następują w sposób widoczny, pojawia się potrzeba nowej orientacji w rzeczywistości. Toteż niektóre z kryzysów przeżywanych przez jednostkę po socjalizacji pierwotnej mają źródła w dostrzeżeniu faktu, „że świat rodziców nie jest jedynym światem, jaki istnieje, ale światem mającym dokładnie określone położenie społeczne, z którym może być nawet związana negatywna konotacja” – stwierdzają P.L. Berger i T. Luckman (1983, s. 219). Wtedy następuje już świadomy wybór miejsca, roli. Ten proces, który najwłaściwiej można określić jako wtórną socjalizację, jest już zracjonalizowany, jest już wolny od takiej identyfikacji emocjonalnej, jaka występowała w socjalizacji pierwotnej. Można tu mówić o dojrzałym poglądzie na świat.

Człowiek wybiera dla siebie role, które pośrednio lub bezpośrednio wywodzą się z podziału pracy, określa swój dystans wobec nich lub przyjmuje określony stopień identyfikacji, podejmuje działania z tym związane, a więc np. opanowuje związane z rolą słownictwo, system porządkujący informacje i zachowania, uczy się rozumienia ukrytych znaczeń. W tej ponownej adaptacji wybranej już świadomie, internalizowane subświaty są zwykle rzeczywistościami częściowymi, lecz w pewien sposób tworzą dla człowieka całości spójne złożone ze składników normatywnych, afektywnych i poznawczych (tamże, s. 215).

Edukacja będzie tu drogą zdobywania informacji potrzebnych do lepszego rozumienia sytuacji typu „tu i teraz”. Najcenniejsze są wiadomości i umiejętności do wykorzystania natychmiast lub w najbliższym czasie. Wartość podejmowanego kształcenia mierzona jest w kategoriach utylitarnych, rzecz by można, w perspektywie zadań bliskich. Czasem bywa, iż mniej ważna staje się wiarygodność treści niż możliwość ich wykorzysta-

nia do poprawnego funkcjonowania. Przykładem może być działanie przesądu, który niejednokrotnie spełnia pozytywną funkcję, dając człowiekowi przynajmniej poczucie jakiegoś takiego panowania nad sytuacją, to poczucie zaś, jakkolwiek iluzoryczne, może jednak ułatwić mu zachowanie zintegrowanej osobowości (Jahoda 1971, s. 212). Dlatego wbrew częstym opiniom nie jest to zjawisko dziwaczne i nienormalne, lecz w rzeczywistości silnie związane z naszym myśleniem magicznym – immanentną częścią myślenia potocznego. Być może miał rację D. Hume, gdy twierdził, że „skłonność ta nigdy nie zostanie wykorzeniona, gdyż – paradoksalnie – jest ona integralną częścią mechanizmów adaptacyjnych, bez których ludzkość nie byłaby zdolna do przetrwania” (tamże, s. 214).

Spróbujmy na tym tle nakreślić sylwetkę człowieka, który wybiera orientację życiową nastawioną na stabilizację i wykorzystuje edukację jako drogę do jej realizacji. Jak widać, wartością jest dla niego dobre tj. bezkonfliktowe i efektywne funkcjonowanie na różnych obszarach życia społecznego. Zawodowo człowiek ten określa wyraźnie swoje miejsce i na ogół je akceptuje. W razie potrzeby podejmuje zabiegi doskonalące jego kwalifikacje, mając na uwadze, iż jest to konieczne dla zachowania właściwego miejsca w strukturze społecznej i zawodowej. Z nastawienia statycznie ujmujący swoje wykształcenie, doskonaleniu zawodowemu raczej się poddaje niż je inicjuje. Nie buntuje się jednak, jeśli proces przebiega „łagodnie” i nie wymaga od niego większego wysiłku. Ceni sobie zewnętrzną akceptację tych działań, nawet przynosi mu to pewną psychiczną satysfakcję, gdyż postrzega siebie jako człowieka rozumiejącego potrzeby współczesności. W swoim odczuciu ma się za człowieka nowoczesnego i chce, aby go takim widziano. Tu przyjmowane przez niego pojęcie nowoczesności niewiele ma wspólnego z istotnymi cechami tego pojęcia definiowanego przez teoretyków: plastycznością myślenia, otwartością na nowość, dążnością do innowacji, twórczości, samorealizacji itp. (Inkeles 1984).

Zachowania tak ukierunkowanej jednostki raczej przypominają grę typu mimikry, w której naśladowanie większości odgrywa sporą rolę. Poglądy na sprawy ważne i mniej ważne przy tej orientacji życiowej bywają z reguły takie, jakie są ogólnie akceptowane. Jeśli człowiek wyznaje po-

głady większości, czuje się zwolniony od ich uzasadniania i obrony. Słucha zatem dość uważnie i obserwuje, gdyż jego zachowanie powinno odpowiadać zawsze (lub prawie) oczekiwaniom otoczenia. Jest wtedy dobrze odbierany, nie zakłóca to jego funkcjonowania w środowisku, ma zapewniony niezbędny poziom komfortu psychicznego. W sytuacjach niepewnych radzi się osób znaczących w otoczeniu lub swojej ulubionej gazety. Niechętnie znajduje się w nowych, obcych mu grupach i unika nieznanych sytuacji. Takie upodobnienie, wbrew pozorom, wcale nie polega na bierności. Nawet hołdowanie modzie konfekcyjnej wymaga pewnych specyficznych starań połączonych z gromadzeniem informacji, czasem zdobyciem niezbędnych umiejętności, nawiązania kontaktów osobowych itp. Ta orientacja życiowa u ludzi młodych objawia się konformizmem, u ludzi starszych z wiekiem pojawia się tendencja do konserwatyzmu.

Jak rysuje się ta grupa ludzi w dobrowolnie podejmowanych formach kulturalnej aktywności? Można wnioskować, iż silna potrzeba przynależności do grupy będzie z nich tworzyła uczestników modnych w danym okresie form, tak w zakresie rozrywki, jak i podejmowania wysiłków intelektualnych. Klasycznym przykładem będą tzw. kursy wiedzy praktycznej, odpowiednich języków, okresowych grup zajęć (np. aerobik).

2. Rozumienie i wolność jako wartości główne w przyjętym światopoglądzie. Człowiek jako istota społeczna nie żyje poza zbiorowością, nie spełnia się bez innych ludzi, pragnie więc niekiedy nawet większych zbiorowisk, lecz – jak pisze R. Dubos – nie potrzebuje ich jako stałej diety. Ograniczany zewnętrznymi wymogami, podporządkowany mechanizmom, które regulują życie bez jego udziału, czuje się okaleczony w swej istocie. Reaguje frustracją, depresją, agresywnością, z których mogą się rozwijać nerwice (Dubos 1973, s. 140). Czuje się podporządkowany społeczeństwu, zniewolony. Czy każdemu człowiekowi może odpowiadać taki stan, by o nim i za niego zdecydowano?

Wśród badaczy zajmujących się układem system – jednostka wielu zwraca uwagę na proces zmian psychospołecznych zachodzący w wyniku kontaktu człowieka z nowoczesnymi instytucjami i formami uczestnictwa w społecznym, ekonomicznym i politycznym życiu. Nie wszystkie zmia-

ny w jednakowym stopniu wpływają na funkcjonowanie człowieka. Nie wszyscy też ludzie jednakowo się im poddają (Inkeles 1984, s. 466-468). Dla niektórych osób możliwość samostanowienia, wyboru jest sprawą pierwszoplanowej rangi. Wolność człowieka jest dla nich wysoką wartością. Zazwyczaj uchodzi za coś pożądanego i dobrego, lecz treść owej wolności pojmowana bywa rozmaicie. Nawet określając ją, używa się różnych słów: *swoboda*, *autonomia* (Murawski 1985).

Wolność w sensie psychologiczno-moralnym można rozpatrywać w trzech głównych znaczeniach:

- metafizycznym (jako właściwość osoby ludzkiej),
- psychologicznym (poczucie wolności wyboru),
- moralnym (wolność moralna lub wewnętrzna) (tamże).

Zatem wolny – moralnie, psychicznie – jest ten, kto podejmuje decyzje korzystając z aktywnie kierującej świadomości, a nie pod wpływem innych zewnętrznych bodźców i nacisków. Wolny wybór jest więc warunkowany rozpoznaniem sytuacji i namysłem, stwierdzeniem tego, co dobre, a co złe, moralnym wyborem celu i środków pozwalających ten cel osiągnąć. Dotyczy zawsze zaakceptowania czegoś i odrzucenia czegoś innego. Jest próbą poszukiwania człowieka w sposób indywidualny. Jest to jak gdyby pierwszy warunek wolności. Rozważając ten problem, J. B. Korolec wskazuje jeszcze trzy inne. Po pierwsze jest to akt tkwiący w człowieku, niezależny od zewnętrznego otoczenia. Po drugie – pojawienie się tych aktów wyboru rozwija w człowieku jego dyspozycje, po trzecie więc – jest coraz bardziej niezależny, doskonali swój charakter, zatem – zdaniem tego autora – osiąga w tym szczęście (Korolec 1985, s. 106-107).

Powróćmy jednak do pytania, kiedy wybór może być wolny? Co ma oznaczać kierowanie się świadomością? Otóż bez wątpienia nie ma wolnego wyboru bez rozumienia konkretnej sytuacji, swego miejsca, szeroko ujmując – świata. Im pełniejsze człowiek osiąga rozumienie, tym bardziej jego wybory są wolne. Celowe ludzkie działanie przebiega na wielu płaszczyznach – poznawczej, gdy pozwala ujawnić się emocjom lub je wygasa; w działaniach, dając wyraz swoim umiejętnościom bądź formułując wskazanie dla innych. Wszystko to poprzedzone jest wyborem, a ów wy-

bór rozumieniem. Ponieważ społeczeństwo istnieje zarówno jako rzeczywistość obiektywna, jak i subiektywnie w świadomości jednostki, rozumienie musi obejmować oba te wymiary. Człowiek internalizuje postrzegany obiektywnie świat, ale również internalizuje własny byt w świat społeczny. Te dwa elementy są nierozłączne w procesie poznawania świata, możliwości rozumienia i interpretacji obiektywnych zdarzeń w zdarzenia znaczące subiektywnie (Berger, Luckman 1983, s. 202-203). Bez zrozumienia wolność jest alienacją. Jest „wolnością od”, nie może stawać się „wolnością do”. Ta droga prowadzi do społecznej anomii.

Rozumienie nie zniewala do określonych wyborów. Namysł i wewnętrzna wolność to nie są atrybuty zniewolenia, lecz autonomii. Jednakże może występować wybór uzależnienia, niechęć do decydowania. Nie każdy człowiek chce być naprawdę wolny. Wolność kosztuje dużo wysiłku, wymaga odpowiedzialności: za siebie, za swoje działania, za konsekwencje tego, lecz wtedy dopiero człowiek jest podmiotem swoich działań, może wtedy dopiero wolno twierdzić, że jest twórcą swego świata. Ludzie o takim nastawieniu do świata i swojej osoby do kształcenia podchodzą w sposób indywidualny, specyficzny dla siebie. Bierne poddawanie się proponowanym formom poznawania nie leży w ich naturze. Niezależnie od wybranej dziedziny bardziej interesują ich rzeczy niepewne, niejasne niż pewniki. Uwalniają się dość szybko od autorytetów, choć wybierają sobie okresowo osoby znaczące. Ich postawę określa się często mianem twórczej, poszukującej. Psycholodzy postrzegają ich jako osoby wewnętrzsterowne, nieulegające wpływom. Ludzie o tej orientacji życiowej rzadko poddają się zajęciom „które muszą” i dlatego praca i odpoczynek nie mają w ich życiu ostrych granic. Poczucie podmiotowości pozwala im dokonywać wyborów samodzielnych i niechętnie podporządkowują się grupie; raczej traktują ją instrumentalnie. Kształt osobowościom tych ludzi nadaje ich wola.

3. Określenie tożsamości i indywidualności. Potrzeba poczucia własnej odrębności ma wiele wspólnego z potrzebą wolności. Jednakże podstawą do wyróżnienia jej jako odrębnej orientacji życiowej jest inna hierarchia wartości w przyjętym światopoglądzie. Najważniejsze staje się

nastawienie na rozwój własnej osoby. Jest to wartość dla osób w ten sposób ukierunkowanych tak cenna, że nabiera autotelicznego znaczenia. Potrzeba odczuwania własnego *ja*, odrębnego i niepowtarzalnego, jest odbiciem czysto ludzkiej postawy samostanowienia. W czasach, gdy mechanizmy makrospołeczne regulują człowiekowi życie, bardzo łatwo poddawać się ogólnej fali, podporządkować się prądom i trendom, stać się tzw. szarym człowiekiem, dla którego rozpoznania potrzebne są dane personalne, żeby nie powiedzieć groźniej – identyfikacyjne.

Obserwowane homogenizacyjne tendencje kultur różnych narodów, przenikanie granic etnicznych ma – jak każde zjawisko – niejedno oblicze. Bez wątpienia także kulturowe otwarcie wygasza sporo konfliktów między różnymi nacjami, pozwala lepszemu wyprzeć dobre, wzbogaca całe narody, społeczeństwa, daje większe szanse rozwoju poszczególnym jednostkom, czyni je nawet obywatelami świata. Ma jednak i drugą stronę. Upodabnianie się wszystkich narodów niesie również skutek niszczycielski. Zmniejszanie i zanikanie różnic zmniejsza szansę na twórczy rozwój każdej z kultur (Lorenz 1997, s. 317). „Różnorodność jest sposobem chronienia tego, co możliwe – pisze F. Jacob. – Każdego dnia maleje ta nadzwyczajna różnorodność, którą dotychczas tworzyli ludzie za pomocą własnych przekonań, zwyczajów i instytucji” (Jacob 1987, s. 97). Światowy zachwyt nad tym, co w danym momencie zdaje się piękne i wspaniałe, prowadzi do zjawisk daleko idącej schematyzacji i uniformizacji. Zachwyt nad rozmachem i monumentalnością sprawił, że w bardzo odmiennych od siebie kulturach pojawiły się te same tendencje dążenia do wielkości i człowiek z istoty tworzącej znalazł się w sytuacji dodatku do stworzonej rzeczywistości. Paradoks ten jest tak wielki, że zwraca uwagę nie tylko psychologów, lecz również humanistów patrzących na świat nawet przez pryzmat nauk ścisłych. Trafnie oddaje to podtytuł słynnej książki E. F. Schumachera – *Spojrzenie na gospodarkę świata z założeniem, że człowiek coś znaczy* (1981).

Czy człowiek ma prawo w swej ludzkiej naturze zbuntować się przeciwko takiemu wpisaniu w otoczenie? Czyż nie ma prawa odczuwać swojej indywidualności, odmienności? Twierdzić, iż jest niepowtarzalny? Teilhard de Chardin zauważa, że „człowiek słusznie broni się przed widmem

depersonalizującej termitiery”, mimo że nie ma dlań innej perspektywy rozwoju niż „różnicujące jednoczenie się z innymi ludźmi”. Nie przekreśla ono, lecz przeciwnie – „uwypukla niepowtarzalną wartość indywidualnego człowieka” (Waloszczyk 1985, s. 110). To poczucie odmienności, różnorodności i wielości jest potrzebne człowiekowi do odczucia własnej odrębności, tożsamości. Jest mu potrzebne na co dzień w konkretnych doznaniach i sytuacjach. Potrzebne jest również w poczuciu przynależności do odmiennych grup społecznych, identyfikacji kulturowej. „Jeśli świat ma być »jeden« – pisze Saburo Ichii – musi się nauczyć być wielością, wielością tradycji regionalnych. Tak jak prawdziwa solidarność najpełniej rozwija się między ludźmi o silnie zaznaczonym indywidualizmie, tak solidarność świata najpełniej rozwinie się między narodami wiernymi swemu własnemu dziedzictwu i szanującym dziedzictwo innych” (Ichii 1984, s. 215). Tak więc indywidualność i tożsamość to cechy niezbędne ludziom jako społecznościom i jako jednostkom. Zatrzymajmy uwagę na tym drugim wymiarze. Kiedy i jakie jednostki odczuwają tę potrzebę tak silnie, by tworzyła ona ich orientację życiową?

Wspomniani tu P.L. Berger i T. Luckman, analizując społeczne mechanizmy tworzenia rzeczywistości, widzą „indywidualistę” jako określony typ społeczny, który ma zadatki na migranta między różnymi dostępnymi światami. Jest zdolny świadomie, w zamierzony sposób budować swoją osobowość z elementów pochodzących z owych różnych światów (1983, s. 260). W tej sytuacji można zgodzić się z autorami, że człowiek tego typu na pewno nie został pomyślnie zsocjalizowany w procesie socjalizacji ani pierwotnej, ani wtórnej, która dała mu raczej obraz takiego zróżnicowania możliwości, że konieczny stał się wybór i tworzenie nowej wartości dla siebie. Pierwszym jakby etapem tego procesu powstawania tożsamości jest realizacja jej jako tworu świadomościowego, który przy niekorzystnych warunkach zewnętrznych, np. określonej strukturze społecznej, może tylko tym pozostać, tworząc wyimaginowaną tożsamość, niemogącą znaleźć miejsca w obiektywnym świecie (tamże, s. 260). Z reguły jednak tożsamość uświadomiona jest motorem jej realizacji. Dążenie do poznania siebie samego daje przyjemność i satysfakcję. Dlatego wiedza odgrywa spore znaczenie w procesie rozumienia siebie, „oznacza aktualizację ludzkiej potencjalności, spełnienie tego przeznaczenia, jakie

zapowiadają ludzkie możliwości [...]. Osoba – pisze A.H. Maslow (1986, s. 69) – staje się lepsza, mądrzejsza, bogatsza, silniejsza, bardziej rozwinięta i dojrzała”. Ludzie tak postrzegający swą rolę w świecie stawiają sobie określone zadania. Nie są to zadania z kategorii wymiernych użyteczności, dotyczą one własnego rozwoju. Osoby te należą do grupy, dla której ważne jest „być”, nie „mieć”, przy czym ich „być” jest raczej stawianiem się. Silna potrzeba poznawania swoich możliwości (swego rodzaju mocnych stron) łączy się z jednej strony z lękiem i niepewnością, z drugiej właśnie z potrzebą pewności i bezpieczeństwa. Osiągając poczucie tożsamości, indywidualizmu, zyskują te osoby poczucie niezależności. Budując własne hierarchie wartości, szukają swego miejsca w obiektywnym świecie i na ogół potrafią je znaleźć. Ich świat również nie ma ostrych granic podziału na rzeczy z wyboru i konieczności. Od pracy oczekują satysfakcji i wspomagania rozwoju, od wypoczynku – aktualizacji swoich przeżyć. Podejmowane zajęcia wartościują i niechętnie poddają się jakimkolwiek rygorom zewnętrznym. W instytucjach kulturalnych są świadomymi wyborcami ofert, oceniając je z własnego indywidualnego punktu widzenia. Mają przy tym dużą tolerancję dla indywidualności innych osób, niechętnie poddają się racjom społecznym.

4. Poczucie godności i wybitności jako wyznacznik działań człowieka. W rozpatrywanych tu kontekstach orientacji życiowych istotne jest określenie, w jakim znaczeniu mówi się o godności. Nie chodzi wszak o potoczne rozumienie w odniesieniu do wyznaczania prestiżu społecznego czy też subiektywnego poczucia honoru, oceny własnej wartości. Przyjmuję tu raczej filozoficzne rozumienie *dignitas hominis* jako wartości obiektywnej, mającej ugruntowane i szczególne miejsce w strukturze bytu (Domański 1985, s. 70). Łaciński odpowiednik *godności człowieka* jako termin antropologii filozoficznej czy filozoficzno-teologicznej pojawił się znacznie później niż samo pojęcie i zaraz otrzymał różne dookreślenia, np. mówiło się o *godności i wybitności, przedniości, przodownictwie, godności i szlachetności* (tamże, s. 13). Na gruncie języka polskiego słowo to miało te same lub bliskie konotacje, znaczyło *odpowiednie, stosowne*, zarazem także *zadne i znaczne* (Brückner 1970, s. 148).

Problem godności pojawia się w rozważaniach o naturze człowieka dopiero pod koniec XII w. i jest jak gdyby innym spojrzeniem na człowieka – odrzuceniem jego nędzy. Pozycja człowieka nabiera szczególnego znaczenia wśród innych bytów. Jest on wyjątkowy prawie pod wszelkimi względami. Obdarzony jest siłą fizyczną, którą może dowolnie kierować, jedyny wśród żywych istot ma rozum, a jego stosunek do świata nie jest bierny. Podkreśla się dwoistość jego natury: ciało i duch. Szczególnie ten drugi element stawia go ponad biologicznym światem. Motyw duchowy aktywności, rozwijający tylko jeden z pierwiastków dwoistej jego natury, powtarza się w wielu odmianach pochwały człowieka. To wyposażenie akcentuje się jako coś wyjątkowego, właściwego tylko człowiekowi i na tym właśnie polega godność. Istotną treścią tego wyposażenia jest wolność, a jako korelat wolności występuje rozumność będąca synonimem duchowości.

Człowiek winien być świadomy swej mocy, rozwijać ją i wykorzystywać, bo to jest właśnie najbardziej ludzkie. Rzecz by można, iż być człowiekiem – to zobowiązuje. Zobowiązuje do rozwoju własnych możliwości, których zdolność jest nieznana i zdumiewająca. „Człowiek jest istotą potencjalną w swej strukturze cielesno-duchowej, czyli jest z natury otwarty na rozwój. Nie wolno mu więc – pisze H. Wistuba – zatrzymywać się w rozwoju, bo wtedy zaprzeczyłby swemu ludzkiemu powołaniu i wszedłby na drogę niebezpiecznego cofania się, czyli odczłowieczenia” (Wistuba 1984, s. 31).

Potencjalność człowieka można postrzegać w dwóch wymiarach: jeden – kreatywny, lub ściślej: wytwórczy i przetwórczy, dla którego obszarem działań jest świat poza nim istniejący, drugi – autokreatywny, w którym działanie kierowane jest na siebie. Wymiary te nie są rozłączne i wzajemnie na siebie oddziałują, choć indywidualnie akceptowany może być silniej jeden z nich. Bardziej godność człowieka dostrzegana jest w jego działaniach w pierwszym wymiarze, gdy obszarem jest rzeczywistość poza nim. Tu godność określa wybitność gatunku i jawi się w zmianach makrospołecznych. Postęp pokazuje wielkość człowieka. Najbardziej jednak wysublimowane pochwały kierują filozofowie pod adresem działań w drugim wymiarze, gdy człowiek zmienia i kształtuje siebie. W niniejszych

rozważaniach również ten wymiar staje się bardziej interesujący, gdyż zakłada, że jednostka w swym dążeniu stawia cele najpierw sobie, potem światu. Nawet przekształcanie świata to kolejne cele własnych działań. Prawdą jest, że godność człowieka jako członka ludzkiej zbiorowości ujawnia się w zespolonej sile, lecz interesujące i fascynujące są indywidualne dążenia ludzi w tej zbiorowości.

Kim jest człowiek świadomy siły swego człowieczeństwa? Może powiedzieć jak M. Gorki: Człowiek to brzmi dumnie. Owa duma jednak zobowiązuje do określonej postawy życiowej. Może ona prowadzić do rozwoju „drogą wzwyż” lub też do pychy, chęci panowania nad światem. Dlatego w tej koncepcji wyboru życiowej drogi strona duchowa odgrywa największą rolę, wiąże się z przyjęciem postawy „wyższy nad to” – nad to, co jest miałkie, drobne, małostkowe, co nie buduje osoby. Jest to intelektualizacja stanów i sytuacji. W pozytywnym odbiorze tego wyboru jest to człowiek szerzej ujmujący problemy, umiejący z wyższego poziomu ogólności spojrzeć na sytuacje, problemy, trudności, kłopoty. Widzi siebie na tle i wśród innych ludzi, swoje czyny postrzega w szerszym planie ludzkich działań. Dlatego jest odporny na drobne dokuczliwości i złośliwości. Zna swoją wartość. Psycholodzy powiedzieliby, że stać go na właściwą samoocenę.

Tak rysuje się idealna wersja człowieka dążącego do realizacji swojej godności. Rzeczywistość sprawia, że takie dążenie może nie dawać satysfakcji. Pojawia się potrzeba ciągłego potwierdzania swej wartości z zewnętrznym akcentowaniem wyjątkowości osoby. Takie nastawienie do otoczenia nie tylko nie uodparnia na zewnętrzne bodźce, nawet słabe, lecz wywołuje wręcz chorobliwe doszukiwanie się objawów lekceważenia, odbieranych jako negowanie wyjątkowości i godności osoby. Tu następuje pewne zbliżenie tych pojęć do odczuwanych potocznie. Takie osoby mają w rzeczywistości samoocenę zaniżoną w stosunku do aspiracji i żyją w dyskomforcie psychicznym, spodziewając się w każdej chwili ujawnienia tego. Zewnętrznymi objawami takich wewnętrznych napięć bywają zbyt gwałtowne reakcje na wszelkie kontakty nieakceptujące sądów, poglądów czy zachowań, domaganie się zewnętrznych objawów szacunku i celebry w rodzaju używania tytułów służbowych w kontaktach prywat-

nych czy domagania się nadmiernej admiracji, np. w przypadku prymitywnego ojca.

Dla obu tych grup ludzi edukacja jest „godną” drogą rozwijania siebie, podnoszenia swego rozwoju, wzbogacania swoich możliwości. Dla pierwszych jest ona wprost obowiązkiem człowieka. Nie można zmarnować darów, które otrzymało się od Stwórcy, od Natury, od Losu. Edukacja dostarcza wiedzy, ta podnosi wartość człowieka jako osoby i jako członka grupy, dla której jest bardziej przydatny (niekoniecznie aż w wielkiej skali). Człowiek godny nie chce zaszyć się ze swoją wiedzą w pustelni. Chce również znaleźć się w pierwszym wymiarze ludzkiej potencji, chce mieć udział w zmianach, w postępie, a nie być tylko porywany nurtem działań innych. Ocena wartości podejmowanych działań edukacyjnych należy do niego, wybór treści i formy również. Nie zawsze nawet przywiązuje wagę do formalnych zewnętrznych potwierdzeń swoich kwalifikacji, kompetencji.

Są to typy osób podejmujących samokształcenie, ich udział w kulturze artystycznej jest samorealizacją. W zależności od ogólnej struktury psychofizycznej ich funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej wyglądać może różnie. I tak ekstrawertyk prędzej będzie osiągać kolejne stopnie kariery, zajmować zaszczytne stanowiska (choć nie jest to jego pierwszoplanowym celem) i zyskiwać przy tym opinię zarozumialca. Introwertyk zaś może nie osiągnąć nawet tego, co powinien zgodnie ze swymi kompetencjami, gdyż jego zachowania będą sugerowały, że na niczym mu nie zależy, a w otoczeniu powstaje opinia, że to pycha go zgubiła.

W trudniejszej psychicznie sytuacji znajduje się druga grupa osób, które dążąc do godności, potrzebują zewnętrznych wzmocnień. Edukację traktują instrumentalnie. Forma edukacji jest dla nich często *decorum* stosownym do miejsca zajmowanego w społecznej strukturze, co wcale nie znaczy, że nie podnosi im wewnętrznego poczucia własnej wartości (wybitności). Jeśli podejmują samokształcenie, wolą, aby były to formy kierowane o sprawdzonej renomie.

5. Dążenie do transgresji. „Jedną z najważniejszych i najbardziej podstawowych funkcji istot ożywionych jest patrzeć przed siebie, »tworze-

nie przyszłości« [...]. Nie ma żadnego ruchu, żadnej postawy, która nie zawierałaby w sobie tego, co będzie później, przejście do chwili następnej” – pisze F. Jacob (1987, s. 97). Człowiek nie zrobi ani kroku naprzód, jeśli będzie miał świadomość, że droga choćby w bezmiernie dalekiej przyszłości jest zamknięta – twierdzi francuski filozof Teilhard de Chardin. Najmniejszy wysiłek wymaga pewności, że coś z jego rezultatów przetrwa na zawsze (Wałoszczyk 1985). W świetle tych poglądów istotny program życia ludzkiego da się wyrazić jednym hasłem: być czymś więcej. Co to znaczy dla człowieka? Kiedy i dlaczego pojawia się taka potrzeba? Czy naprawdę jest ona immanentną częścią ludzkich pragnień? Być może motorem wszystkich dążeń do zmian jest – jak już wskazywano – niewłaściwa tj. niepełna socjalizacja. Nawet współcześnie człowiek „dobrze zsocjalizowany” ma mniejszą potrzebę wychodzenia „poza” – poza grupę, poza siebie, przenoszenia się poza granice materialne i wyobraźni. Bycie czymś więcej to wychodzenie poza swoje możliwości znane i przewidywane. J. Kozielecki nazywa takie dążenie transgresją i widzi w tym istotny mechanizm ludzkiego rozwoju – człowieka jako gatunku i człowieka jako jednostki (1987). Taka wizja jawi się w obrazach funkcjonowania człowieka kreślonych przez antropologów. E. Hall przekonująco ukazuje, jak jednostka rozszerza swoje możliwości w sposób zdawałoby się nieograniczony, tworząc przedłużenie tego, co chce i powinna czynić. Autor nazywa to ekstensjami. Dbłość o zdrowie wytworzyła lecznictwo, o swój wygląd – przemysł odzieżowy itp. Ekstensje te w pewnym momencie alienują się od człowieka, są jednak dowodem wykraczania poza wyobrażalne możliwości (Hall 1984). Tak wykracza człowiek w wymiarze makroskali. W ten sposób rozwija swój gatunek, tworzy postęp. Czasem w tym zapędzie lekceważy prawa natury, stara się jednak wybierać rozumnie, tak jak mu pozwala stan wiedzy i wyobraźni w danej epoce, by uniknąć kroków nieodwracalnych (Dorst 1987). „Transgresje – pisze w innej pracy J. Kozielecki (1984) – mają różną wartość indywidualną i społeczną. Jedne z nich rozwijają ludzkie doświadczenia i poszerzają granice poznania, inne zaś prowadzą do autodestrukcji i niszczenia środowiska człowieka”. Co jest parametrem postępu? W zależności od ogólnej orientacji filozoficznej padają tu różne odpowiedzi. Może nim być przekraczanie aktualnego pozio-

mu człowieczeństwa jako dorobku ludzkości, przekraczanie siebie w dotychczasowej osobowości.

Wspomniany francuski jezuita Teilhard de Chardin twierdzi, że nie wystarczy przyjąć, iż lepiej jest być niż nie być, „lepiej jest być więcej świadomym niż mniej, bardziej wolnym i uosobionym niż mniej”. (Waloszczyk 1985, s. 112). Oznacza to przede wszystkim wiedzieć więcej, by móc więcej. Jest to nastawienie na postęp i tak też określa Teilhard de Chardin takiego człowieka. Człowiek postępu wykazuje większe zainteresowanie przyszłością niż teraźniejszością. Z założenia odrzuca postawę konsumpcyjną. Jednakże może być przesadnie wychylony w przyszłość, od której spodziewa się wszystkiego, nie doceniając czasu teraźniejszego i tych wartości, jakie mu daje samo dążenie. Dlatego osiągniany stan – jeśli nie jest wciąż przesuwany jako dążenie – może być rozczarowaniem.

Jaki zatem można nakreślić obraz człowieka o takiej orientacji życiowej, jakie miejsce w tym dążeniu zajmuje edukacja? Ta optyka wskazuje, iż rozpatrujemy człowieka jednostkowo. Wychodzenie poza swoje możliwości może być daleko idącą zmianą tożsamości, a więc cech osobowości, ról społecznych, przynależności grupowej. Może tu następować doskonalenie siebie w różnych zakresach lub w jednym. Stawiane indywidualne zadania rozwojowe są na ogół wysokiego stopnia trudności i człowiek poszukuje obiektywnego potwierdzenia ich realizacji, a więc swoich zwiększonych czy nowych możliwości. Podejmowane kształcenie lub samokształcenie częściej będzie kierowane wzorem osobowym niż konkretnym zadaniem. Jeśli owo dążenie można będzie określić zadaniem, to będzie ono należało do kategorii tzw. dalekich (Obuchowski 1983), których realizacja przybliży wzór. Ów wzór zaś w modelowym ujęciu będzie nie tyle wzorem osobowym, ile swoistym indywidualnym abstraktem cech osób znaczących pojawiających się w życiu dążącego człowieka. Jest to tak silny imperatyw, że pozwala na utrzymanie się na wybranej drodze mimo różnych napotykaných przeszkód i trudności. Bywa jednak, że nadmierna siła motywacji i niedookreśloność wzoru są powodem tzw. życiowego miotania się, niekoherencji działań. Sprawdzanie się i poszukiwanie kierunku rozwoju mogą być pierwszym etapem, a nie sposobem życia (choć czasem tym się stają). Droga rozwoju albo jest pomyślana z zyskiem jed-

nostkowym i społecznym, albo staje się źródłem rozterek, stresów i niepowodzeń.

Niezależnie jednak od tego, owa wizja człowieka, który pragnie być czymś więcej, jest dla wielu ludzi źródłem sensu życia i działania.

3. Sposób udziału w kulturze a znaczenie przypisywane edukacji

Człowiek znajduje się w ustalonym obszarze kulturowym, podlegając zachodzącym w nim zmianom lub je wywołując. Już przez ten fakt zdeterminowany jest kontekstem społeczno-kulturowych zdarzeń i ich interpretacji. Jest „zanurzony” w kulturze – jak to obrazowo określił F. Znaniecki. Pojawia się zawsze w jakimś miejscu jej struktury. I z tego miejsca zaczyna oddziaływać na niego różne czynniki, kształtując pierwsze zręby jego osobowości, naznaczonej właśnie nią; przede wszystkim jej aspektem społecznym, lecz obejmującym wymiar symboliczny i estetyczno-artystyczny. Dlatego tak wielu badaczy kultur i społeczeństw widzi ową wzajemną zależność typu kultury i dominujących typów osobowości, dominujących wzorów zachowań. W analizach takich dostrzegane są warunkowania charakteru kultury religią, polityką, interesami ekonomicznymi, historią i usytuowaniem geograficznym. W takim tle tworzy się osobowość kulturalna. Jednak na ile jest ona wynikiem socjalizacji, a na ile świadomym ukształtowaniem, nie zależy tylko od miejsca, w którym człowiek się znalazł.

Spółeczeństwo jako grupę cechują pewne właściwości różniące ją od innych na świecie. Członkowie grupy mają poczucie przynależności do niej, co wiąże się z określonym poziomem świadomości. Wynika to – oprócz zewnętrznych oznaczeń – z uznawania tych samych najważniejszych dla nich, najwyższych wartości pozwalających ludziom na wzajemne rozumienie się i tworzenie płaszczyzn integracji. Stopień spójności wewnętrznie funkcjonujących systemów (czy podsystemów) wartości decyduje o ogólnym charakterze grupy, o dominujących w niej typach subkul-

tur mniejszych grup, o możliwościach zróżnicowanych zachowań przy nieodrzućaniu i nieizolowaniu się od kultury całości społeczeństwa.

W stosunku do młodego pokolenia społeczeństwo jako podmiot uruchamia działania pozwalające na przekaz tego, co uważa za najcenniejsze, a więc swego dziedzictwa kulturowego. W tym przekazie najważniejsza jest nie wierność w zachowywaniu poszczególnych elementów treściowych, lecz nastawienie się do ich istoty (Shills 1984, s. 38). Prócz naturalnej socjalizacji znaczenia nabiera więc edukacja. Stanowi jedną z dróg przygotowywania się do pełnego dojrzałego społecznego życia. W przypadku ludzi dorosłych jednak edukacja jako przygotowanie do późniejszych ról nie może być widziana jako zadanie główne. Człowiek dorosły to jednostka w pełni praw społecznych, która w momencie świadomego określenia siebie znajduje się w jakimś miejscu struktury społecznej. To miejsce jest zarazem określeniem poziomu odbioru kultury, zarówno od strony charakteru nadawanych komunikatów, tworzonych sytuacji, jak i gotowości do ich odbioru: odczytywania, przyjęcia, udziału. Może to miejsce akceptować lub nie. Zwykle ma do niego określony stosunek. Widzi siebie w tym społeczeństwie, swoje miejsce i znów mniej lub bardziej świadome decyzje każą mu zastany stan akceptować lub dążyć do jego zmiany. W przypadku więc człowieka dorosłego edukacja nabiera innego znaczenia, relatywnie ważnego, w zależności od podjętej indywidualnie decyzji.

Obecne lata, bogate w wydarzenia i sytuacje, zmuszają dorosłych do refleksji nad obranymi drogami życiowymi, aktualną własną orientacją życiową, a także do perspektywicznego patrzenia na młode pokolenie, które w jakimś sensie jest od dorosłych zależne. Pojawiają się pytania o właściwy wybór miejsca w życiu, jego sens, cel i treść, a więc te, które określamy jako fundamentalne. Od charakteru udzielanej odpowiedzi zależy kierunek rozwoju nie tylko poszczególnych osób, ale i całych grup. Nie chodzi tu o ostry podział między adaptacją a kreacją, ale właśnie o ich proporcje w celowej działalności człowieka. Ta świadomość jednocześnie możliwości, jak i konieczności wyboru, oczekiwań grupy wobec jednostki i odwagi formułowania własnych oczekiwań wobec niej jest rysem naszych czasów. Jest prawem autonomii i zarazem wymogiem wobec czło-

wieka, który nie może tylko się poddać biernie. Tak „zanurzony” (z wyboru bezwolny), będzie pływał bardzo nisko lub – inaczej pojmując głębokość – tylko powierzchownie, wręcz naskórkowo dotykając rzeczywistości w jej wymiarach innych niż proste zaspokajanie potrzeb biologicznych. Płaszczyzny jego komunikacji z innymi osobami ulokują się na najniższych, najprostszych poziomach, a kompetencja do korzystania z dobrodziejstwa stanie się ograniczona.

Rozważając kulturę jako zjawisko zbyt złożone, by można go było zamknąć w jednej teorii, B. Olszewska-Dyoniziak (1994, s. 121-122) wśród wielu cech charakteryzujących wskazuje przede wszystkim, że jako zjawiska społecznego nie można go traktować w oderwaniu od społeczeństwa. Ono może istnieć bez kultury, ale kultura bez niego nie ma racji bytu. Ona zatem nadaje formę zaspokajaniu ludzkich potrzeb, jest wyuczoną dziedziną ludzkiego zachowania (s. 141-142). W ramach tego wyuczenia jest wiele w różnym stopniu akceptowanych sposobów realizacji potrzeb, zarówno tych podstawowych w swej obudowie, jak i tych powstałych w wyniku potrzeb świadomości. O ile kultura społeczeństwa stanowi sposób bycia wśród innych grup, to kultura jednostki jest sposobem bycia w grupie, do której należy. W tym sensie można za A. Tyszką uznać, że jest to „podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących” (Tyszką 1971, s. 74). To bez wątpienia spojrzenie humanisty na wzajemne związki człowieka z kulturą w różnych warunkach historyczno-społecznych przybiera odmienne formy.

Uczestnictwo człowieka jako jednostki w zbiorowości może być widziane jako element całościowych działań kierowanych ku grupie. Sposób uczestnictwa jest przez grupę wskazywany, a warunki jego są tworzone tak, by preferowane były określone, czy ściślej – pożądane wybory.

W wymiarze grupy, na przykładzie polskiego społeczeństwa, taki obraz dają badania i analizy zjawiska określanego jako uczestnictwo w kulturze. Polityka oświatowa i kulturalna pierwszych dziesięcioleci powojennych zakładała ekstensywność kształcenia jako konieczność podniesienia poziomu wykształcenia w wymiarze najpierw niezbędnej szkoły podstawowej, a potem w latach sześćdziesiątych zapewnienia możliwości

zdobywania przynajmniej zasadniczego wykształcenia zawodowego. Nawet na takim poziomie uzyskiwanego wykształcenia pojawiały się potrzeby kontaktu z kulturą o charakterze symbolicznym. Interesem grupy było rozbudzanie w szerokich rzeszach kształconych ludzi poczucia związku z historią, chęci poznania istoty zachodzących zmian, a także możliwości uczestniczenia w tych wymiarach kultury, które wychodzą poza zwykłą codzienność.

Idea powszechnej równości i jednakowego dostępu do dóbr kultury konsekwentnie przekładała się na przypisywanie wyższości „ideologicznej” formom dostępnym i przystępnym większej liczbie odbiorców. Założony egalitaryzm kształcenia kierował działania instytucji oświatowych i kulturalnych ku udostępnianiu, można było zatem patrzeć na uczestnictwo przez pryzmat ilościowych kontaktów z dobrami kultury czy też ich prezentacją. Bowiem – jak pisał K. Żygulski – uczestnictwo w kulturze miało być korzystaniem z dobrodziejstw współczesnej techniki kulturalnego przekazu (1966, s. 62).

Typologie, w których przyjmuje się kryterium uczestnictwa (częstotliwości) i wiąże się to np. z poziomem odbioru (Krzemień-Ojak (1968, s. 29-30) czy stopniem aktywności postaw wobec dóbr i wartości kultury (Szczepański 1969, s. 87), o przygotowaniu edukacyjnym nie mówią, tak jakby wszyscy mieli taką samą podstawę do jej rozumienia i interpretacji. Rzeczywistość jednak różnicowała i sposoby nadawania komunikatów kulturowych, i ich odbiór. Wnikliwy badacz nie widział w uczestnictwie tylko coraz liczniejszych grup (często zorganizowanych) korzystających z ofert placówek kulturalnych, lecz – jak A. Tyszka (1971, s. 38) – dostrzegał i wskazywał w uczestnictwie akt poznawczy, przeżycie emocjonalne, a więc indywidualny specyficzny dla jednostki odbiór. Wyraźnie pisał, że jego kształt jest zależny od opanowanych nawyków, dyspozycji lub umiejętności. Nie odchodząc jednak od interesów społecznych, starał się ukazać, że dominacja racji grupy czy jednostki nie jest rzeczą korzystną. Interes kulturalny spełnia się przez wykorzystanie okazji trafnie i adekwatnie powiązanych z ukształtowanym społecznie i indywidualnie zapotrzebowaniem, z wyznaczonym ideałem kultury, poziomem możliwości percepcyjnych i stylem życia.

Mimo egalitarystycznych tendencji nie tylko działań, lecz i porządkowania teoretycznego sposobów uczestniczenia w kulturze, w latach siedemdziesiątych XX w. dostrzegamy u niektórych badaczy (Gonet-Jasińska 1971, s. 112-113; Bokszański 1976; Gładysz 1975; Aleksander 1974; Sękowski 1976) wskazanie, że to poziom i rodzaj otrzymanej edukacji istotnie kształtuje potrzeby kulturalne i to one są ważnym wyznacznikiem sposobu aktywności kulturalnej. K. Gonet-Jasińska stwierdziła, że potrzeby kulturalne studentów zależą nie tylko od wcześniejszych (przed studiami) warunków, lecz i od typu uczelni, rodzaju przyswojonej wiedzy, organizacji studiów oraz szerszego wpływu środowiska studenckiego. Z. Bokszański w badaniach nad uczestnictwem kulturalnym młodych robotników za główny determinant uznał sprawność komunikacyjną języka, a także sposób myślenia o kulturze i postrzegania w niej miejsca dla siebie. A. Gładysz (1975, s. 28) akcentuje wśród wymienionych uwarunkowań dominujący typ aspiracji edukacyjnych. W badaniach czynników wpływających na uczestnictwo w kulturze ludności wiejskiej T. Aleksander (1974, s. 28) uwagę zatrzymuje na polityce kulturalnej państwa, przez którą w tym momencie rozumie aktywność w zakresie rozwoju szkolnictwa, rozbudowy sieci instytucji kulturalnych, podnoszenia wykształcenia ogólnego i kwalifikacji zawodowych. W efekcie wskazuje na określone tymi uwarunkowaniami wykształcenie i poziom rozwoju intelektualnego mieszkańców wsi jako wyznaczniki form ich aktywności.

Uczestnictwo w kulturze było często obiektem analiz socjologów i pedagogów. Przyjmowano różne płaszczyzny analiz i punkty odniesienia.

Przykładowo E. Wnuk-Lipiński (1979, s. 40 i n.) uczestnictwo dzieli na dwie podstawowe formy: twórczość i recepcję. Podobnie czyni A. Kłoskowska (1972, s. 128). Twórczości przypisuje „formułowanie przekazów symbolicznych”, czyli treści posiadających pewne znaczenie lub wartość, jaką przypisują jej twórcy. W recepcji widzi proces społecznego odbioru owych przekazów. Szczegółowa analiza tych dwóch form uczestniczenia w kulturze w sposób widoczny ukazuje, że obie warunkowane są kompetencją intelektualną i estetyczną. Wyróżniane przez autora fazy recepcji: postrzeganie, ocenianie, przyswajanie, wykorzystanie, każdorazowo na-

bierają innego kształtu w zależności od indywidualnych możliwości odbiorcy.

Pojawia się przy tym tendencja do budowania typologii uczestnictwa lub uczestników. Wskazuje to na dostrzeganie wieloaspektowości zjawiska. Najbardziej znane to:

- typologia postaw studentów wobec kultury (Gonet-Jasińska 1971, s. 106-112),
- typologia postaw kulturowych, uczestnictwa w kulturze, ulubionych zajęć (Tysza 1971, s. 252-262, 264-267, 292-301),
- typologia modeli kulturowych,
- typologia odbiorców dzieł literatury i sztuki (Gołaszewski 1968, s. 36-39).

Typologie te albo przyjmują gradację od wielokierunkowości i umiejętności wyboru i doboru treści i form, bądź już zakładają pewien poziom wykształcenia, na którym dopiero rozpatrują różnice. Wprost o poziomach odbioru pisze T. Gołaszewski, przyjmując wykształcenie jako główny wyznacznik możliwości funkcjonowania na wybranym poziomie; wszystkie inne wydają się pochodne.

Jednak dopiero lata osiemdziesiąte wyraźnie zmieniają optykę tego zjawiska. Fundamentalne znaczenie bez wątpienia ma tu z wolna lecz stale podnoszący się poziom wykształcenia społeczeństwa. Szkoły ponadpodstawowe jako poziom kształcenia stały się normą, a tendencje do upowszechnienia wykształcenia średniego bardzo silne, choć wciąż trudne do realizacji. Kulturowe otwarcie na świat przez rozwój masowych środków komunikacji (choć politycznie ograniczona) to drugie w tym czasie zasadnicze uwarunkowanie rozszerzenia możliwości udziału w kulturze. Pośrednim czynnikiem, choć powszechnie mała jest tego świadomość, są zmiany w filozofii człowieka i społeczeństwa. Człowiek coraz częściej postrzegany jest jako osoba, a nie tylko jednostka społeczna. Kształtowanie się potrzeb kulturalnych jest niezmiernie skomplikowanym procesem. Zostają one wyuczone jako rezultat życia w najbliższej grupie, ale znaczenia nabierają i działania edukacyjne. Człowiek przygotowywany jest do selekcji, akcentuje się jego świadomość wyboru i potrzebę rozumienia wspólnych wartości. Jest więc w świecie kultury, którą stara się zrozumieć

i w której stara się określić miejsce bądź płaszczyznę swego funkcjonowania (Czerwiński 1985, s. 9). Analiza tego zjawiska stawia w centrum już z reguły osobę. Znamienne dla tego okresu jest postrzeganie uczestnictwa w kulturze jako utrwalonego i świadomie podtrzymywanego sposobu kontaktu z kulturą symboliczną, sposobu rzutującego na rodzaj i zakres odbieranych i przetwarzanych wartości oraz treści kultury (Gołdyka 1985, s. 30 i n.). W tych latach tworzone typologie czy kategorie uczestników nie odwołują się do ilościowych kontaktów czy też korzystania z wielości ofert. Punktem wyjścia najczęściej staje się indywidualny stosunek człowieka do wybieranych przez niego dóbr, akceptowane zakresy, płaszczyzny komunikacji symbolicznej. Ilustracją tego podejścia mogą być analizy L. Gołdyki (1985) i J. Kargula (*Pedagogiczne problemy...* 1988).

W propozycji L. Gołdyki (1985, s. 30 i n.), przedstawionej w postaci dychotomii i alternatyw, profile oparte są na kryterium celu oraz na indywidualnym stosunku jednostki do jej uczestnictwa w kulturze i wyraźnie wskazują, iż zróżnicowanie wiąże się z kompetencją poznawczą osoby.

W typologii proponowanej przez J. Kargula wyraźnie w każdym z typów daje się określić miejsce edukacji, a pośrednio związany z tym poziom kompetencji kulturowej. W wyróżnionych czterech typach: edukacyjnym, ludyczno-spontanicznym, konformistycznym, kontemplacyjno-eskapistycznym (*Pedagogiczne problemy...* 1988, s. 56) istnieje możliwość nie tylko wyboru zakresu treści kultury, ale też i stopniowego przechodzenia na wyższy poziom kontaktu symbolicznego bez zasadniczej zmiany stosunku do kultury. Ważne jest, że uczestnictwo przestaje być traktowane tylko jako „wartościowy” wypoczynek i nieprymitywna rozrywka i zaczyna być postrzegane jako proces stwarzający osobowość. B. Suchodolski (1990, s. 319) tak to określał: „Człowiek staje się człowiekiem przez uczestnictwo w dobrach kultury, przez posłuszeństwo wartościom poznawczym, artystycznym, moralnym, patriotycznym. To czyni go człowiekiem i w tym sensie kultura jest postacią prawdziwego życia”. Uczestnictwu autor ten przypisuje ogromną rolę w budowaniu osobowości – nastawionej zarówno na przekraczanie swego dotychczasowego „ja”, jak i na twórcze zmienianie wspólnoty, do której jednostka należy (1990, s. 59).

Uczestnictwo w kulturze to nie tylko udział w kulturze artystycznej i kontakt ze sztuką; to sposób życia codziennością, przeżycia związane z pracą, domem, życiem towarzyskim, aktywnością społeczną. Jest to wybór wartości, ich hierarchia i sposób realizacji czy afirmacji. Tak rozumiane uczestnictwo wyznacza jakość życia, można też mówić o wyborze stylu, przy czym ten ostatni bardziej wskazuje na hierarchię wyborów i dążenie do ich realizacji, jakość zaś bliższa jest rozumieniu stopnia akceptacji dokonanych wyborów. Przyjmując tak „zaksjologizowany sposób pojmowania uczestnictwa w kulturze, człowiek występuje nie tylko jako podmiot (świadomie wybierający i realizujący), lecz i jako kreator swojej rzeczywistości” (Czajka 1985, s. 74).

Najczęściej stosowane w tych latach przez naukowców zajmujących się analizą uczestnictwa w kulturze kryteria, cechy, które pozwalają na określenie typu odbiorców kultury, to:

- wyrobienie estetyczne,
- stosunek do dzieł literatury i sztuki,
- samodzielność sądów na temat dóbr i wartości kulturalnych, utworów literackich, dzieł sztuki,
- wrażliwość estetyczna,
- udział w życiu literackim i artystycznym,
- intensywność kontaktów z treściami tzw. wyższego rzędu,
- wszechstronność zainteresowań,
- znawstwo określonych dziedzin sztuki (Czajka 1985, s. 74).

Wszystkie wyrażnie mogą przyjmować kształt zmieniający się pod wpływem edukacji.

W latach dziewięćdziesiątych nie ma już wątpliwości, że sposób uczestniczenia w kulturze warunkowany jest w pierwszym rzędzie intelektualno-emocjonalną gotowością odbioru, nazywaną kompetencją kulturalną. Charakter i rodzaj otrzymywanej edukacji wyznaczają przestrzenie symboliczne, na których człowiek porusza się ze zrozumieniem. Najbardziej wyraźnymi czynnikami uruchamiającymi działania jest postawa ludzi wobec własnych możliwości i związana z tym aktywność.

Cele, zamierzenia i plany tworzone przez ludzi w toku codziennej aktywności życiowej przedstawiają ogromną różnorodność, którą społec-

czeństwo jako całość akceptuje, jeśli tylko nie godzą one w interesy innych. Więcej nawet, tworzy możliwości ich realizacji, gdyż jest to rzecz z punktu interesu grupy korzystna. Podział wiedzy, kompetencji i zadań we współczesnych społeczeństwach warunkuje zróżnicowanie dążeń i sposobów ich osiągania. Zdawałoby się, że wprost nieograniczona jest liczba form działań i zachowań, które można przejawiać w ramach wielkiej grupy. W istocie jednak determinują je przyjęte wartości, świadomość owych „residuów” konstytuujących prywatne i publiczne systemy wartości – regulatory aktywności społecznej człowieka. W efekcie ludzie w większości respektują granice określone przez grupę społeczną. Nawet dewiacje w mentalności, pojmowaniu świata, przyjmowanych iluzjach, estetycznych kanonach dają się odnieść do najszerszego ujęcia dominujących społeczno-kulturowych konstrukcji. Jeśli więc w którymś momencie dojrzewania społecznego człowiek ingeruje w proces swego rozwoju, musi świadomie lub nieświadomie uwzględniać takie czynniki kulturowe, jak:

- znane mu światopoglądy, w tym uznawane w jego społeczeństwie,
- wartości niepowtarzalne o charakterze aksjomatów uznawane przez wszystkie znaczące grupy,
- funkcjonujące systemy wartości wewnątrz całości kulturowej,
- wzory kulturowe: publiczne, lansowane przez grupy kierujące lub dominujące i wzory najbliższego otoczenia funkcjonujące w naturalnym wychowaniu.

W kontekście tych rozważań jawi się pytanie o to, czy edukacja w naszym społeczeństwie jest wartością. Przyjmując fakt jej występowania w różnych działaniach jednostkowych i zbiorowych, można przyjąć odpowiedź twierdzącą, co jednak nie wyjaśnia jeszcze charakteru owej edukacji.

Obrazy myślenia potocznego o własnym uczestnictwie kulturalnym wskazują na zmiany zachodzące zarówno w wymiarze całości społeczeństwa, jak i w jego poszczególnych grupach. Te ostatecznie wyraźnie pokazują, jak dalece zmieniło się myślenie o egalitarystycznym ujmowaniu społeczeństwa i jego kulturalnych potrzeb i aspiracji. Pojęcie człowieka kulturalnego nie ma ram, w które można by wpisać określone elementy odpowiadające wszystkim grupom. Jest ono zróżnicowane tak bardzo, jak od-

miennie potrafią ludzie postrzegać rzeczywistość, która ich otacza. Idąc za myślą B. Suchodolskiego (1985), że kultura jest dla człowieka światem tak rzeczywistym, jak świat przyrodniczy, materialny, daje się powiedzieć, że można sobie stworzyć świat bogaty, piękny i urozmaicony, ale też i ubogi, wypełniony schematem, rutyną, prymitywizmem.

Badając charakter społeczno-kulturalny współczesnych środowisk wychowawczych, jednym z aspektów analizy uczyniono świadomą aktywność kulturalną różnych grup, tak pod względem wiekowym, jak społeczno-zawodowym, widzianych przede wszystkim w perspektywie odmiennych społeczności lokalnych (Ferenz 2000). Analizując ich formy aktywności wolnoczasowej, podejmowane działania edukacyjne, zabiegi wychowawcze wobec dzieci, aspiracje edukacyjne młodzieży licealnej i studentów, starano się uchwycić ich wyobrażony obraz idealny człowieka, którego nazwać by można kulturalnym.

Tworzenie obrazu treściowego pojęcia *człowiek kulturalny* jest zabiegiem eksplikacji podejmowanym z całym ryzykiem zadania w przypadku definiowania go z języka potocznego. Jak każde pojęcie z tego zakresu komunikacji, jest ono wieloznaczne, o granicach nieostrych nawet przy zbliżonym sensie. Dlatego zastosowano tu metodę zagęszczeń znaczeń, rozumianą jako natężenie liczbowe przypisywanych elementów składowych (pełniących funkcję wskaźników) przez określone grupy badanych. W ten sposób dało się stworzyć kilka typów definicji, z których każdy jest najbliższy poglądom wybranej tylko grupy badanych.

Pierwsza kategoria porządkowania dostrzeganych znaczeń (elementów konstytuujących pojęcie) dotyczyła istoty zakresów rozumienia i przyjmowania przez człowieka kultury jako:

- całokształtu wytworów i operacji – czyli odpowiadała potrzebie rozumienia i udziału w otaczającej rzeczywistości,
- kultury narzędzi – czyli była wyrazem potrzeby funkcjonowania w świecie przede wszystkim w płaszczyźnie technologii, a kolejnej – w świecie narzędzi symbolicznych (język, wartości);
- reguł i form społecznych – czyli znajomości norm społecznych, reguł technologicznych, klasyfikacji zjawisk, systemów wartości.

Tak agregowane, nie ukazały grup, które by wskazywały tylko jeden zakres. Zdecydowanie treści kultury narzędzi oraz kultury reguł i form znajdowały się jako komplementarne. Znaczące było jednak, że zestawienie ich zgadzało się z poziomem dostrzegania ich walorów w obu zakresach: jeśli w kulturze narzędzi podkreślano umiejętność posługiwania się np. nowoczesnym sprzętem, zaznaczano też respekt dla reguł technologicznych, wiązano to także z koniecznością zdobycia atrakcyjnego konkretnego, potrzebnego zawodu, jeśli zaś podkreślano funkcjonowanie człowieka w świecie symboli jako formy kontaktu z innymi, popierano to odwoływaniem się do nauki, prawa (czyli klasyfikacji zjawisk) bądź do systemów wartości.

Osoby, które widziały człowieka jako element zbiorowości ludzkiej, w której ma świadomie znaleźć swoje miejsce, nie były skłonne do wskazywania spraw czy wydarzeń najważniejszych, lecz raczej zadania lub celu. Określiłabym to jako podnoszenie znaczenia orientacji życiowej.

Ten sposób analizy nie wskazał jeszcze na tendencję środowiskową czy społeczną (poziom stratyfikacji) dla określonego funkcjonowania pojęcia. Pokazał jednak, iż w zasadzie każda z badanych osób ma pogląd, który nosi cechy spójności i wskazuje na poziom świadomości właściwy rozmówcy. To z kolei pozwoliło, z pewnym ryzykiem błędu, traktować wskazywane elementy (mniej lub bardziej liczne) w sposób syndromatyczny. Przyjęcie już takich dwóch założeń dawało możliwość przyporządkowywania tworzonych definicji typom uczestnictwa kulturalnego określanym w literaturze. Badanie jednak pod kątem znaczenia edukacji dla świadomego w niej uczestnictwa wyeliminowało wiele z tych definicji, które zakładały świadomy wybór i aktywność.

Najczęstsze sposoby rozumienia pojęcia człowieka kulturalnego sprowadzały się do wersji najbardziej potocznej (Tyszka 1987, s. 220-223). Odnoszono je do wymiaru kultury osobistej człowieka, osadzano w konkretnej otaczającej codzienności, a poziom oceniano, wartościując stopniem bezkonfliktowego funkcjonowania wśród najbliższych. Szczególnie jaskrawo ten minimalistyczny typ wystąpił w środowiskach wiejskich. Miano człowieka kulturalnego mógł tu uzyskać nawet całkowity abnegat,

jeśli tylko nie popadł w konflikt z otoczeniem. W badanych grupach dorosłych mieszkańców wsi takie mniej niż skromne wymagania wyrażało około połowy rozmówców. Dominujące cechy w opisie to uprzejmość, komunikatywność, szacunek dla innych, tolerancja dla cudzych poglądów. Jest to pogląd najbardziej charakterystyczny dla niepracujących kobiet ze średnim wykształceniem i pracujących mężczyzn z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Dla osób o jeszcze niższym wykształceniu liczyła się przede wszystkim uprzejmość oraz nienaruszanie zwyczajów i tradycji, a więc udział w kulturze sprowadzony został do realizacji umów obowiązujących w codziennych relacjach międzyludzkich. Ludzie starsi (60 lat i więcej) znaczną uwagę przywiązywali do zachowywania tradycji i tym również mierzyli kulturę współmieszkańców. W podawanych wzorach osób kulturalnych rzadko, bo w 1/3 wskazań, pojawiały się elementy związane z wiedzą, takie jak wykształcenie, „oczytanie”, wiedza. Nie znajdowały się jednak na miejscach pierwszoplanowych, gdyż przede wszystkim akcentowana była kultura osobista. Toteż konsekwentnie wśród wielu proponowanych definicji człowieka kulturalnego jako najbliższą swym poglądom, wybierano tę, którą A. Kłoskowska (1972, s. 47, 52) określiła właśnie jako rozumienie potoczne: „człowiek kulturalny to ten, kto nie pcha się w tłumie, nie niszczy urządzeń publicznych, jest uprzejmy, nie zakłóca spokoju publicznego”. Wydaje się, iż takie poglądy pozwalają na dobrą samoocenę, na postrzeganie siebie jako człowieka kulturalnego.

Jak bardzo mocno ten pogląd tkwi w środowisku, może świadczyć fakt, że młodzież ostatnich klas szkoły podstawowej również tylko w takim wymiarze widziała zakres tego pojęcia, przy czym – co można chyba przypisać przekorze tego wieku – często odrzucała tradycje i zwyczaje. W jej rozumieniu nowoczesnego człowieka kulturalnego mieści się dobrze udział w dyskotekach i bywanie w kawiarni, ale niezwykle rzadko znajduje miejsce wiedza lub wykształcenie. Tylko u 1/8 z tej grupy pokoleniowej w różnych momentach wypowiedzi ujawniała się akceptacja dla pewnych form edukacji.

Analizując życie kulturalne środowisk robotniczych na wsi, nie można się oprzeć spostrzeżeniu, że mimo – pozornej, jak się okazuje – otwar-

tości na wpływy spoza środowiska lokalnego odtwarzanie kultury własnej grupy ma tu wszystkie niekorzystne konsekwencje.

To samo zagadnienie już inaczej widziane jest przez młodzież szkół średnich. Zarówno uczniowie liceum, jak i technikum nie negują konieczności nabycia kultury osobistej, uważając ją za oczywistą cechę, ale jako fundamentalny składnik osobowości kulturalnej widzą wiedzę, identyfikując ją często z wykształceniem formalnym. Pewne różnice występują pomiędzy młodzieżą z obu typów szkół. Licealiści częściej wskazują na zdobywanie wiedzy jako na wartość samoistną, technicy na jej walory utylitarne. Nie stoi to jednak w opozycji. Tak dla jednych, jak i drugich jest to warunek rozumienia rzeczywistości i funkcjonowania w niej. Ci młodzi ludzie nastawieni są w większości na dalsze kształcenie, widząc w nim drogę podnoszenia własnej użyteczności i możliwości osobistego rozwoju. W tym miejscu narzuca się myśl, że wśród młodych ludzi docenianie wiedzy może następować tylko w procesie jej zdobywania.

Pewnym społecznym optymizmem może napawać fakt, że dorosłe pokolenie, choć raczej młodsze jego przedziały wiekowe, czyli rodzice dzieci w szkołach podstawowych, dostrzegają coraz powszechniej wartość zajęć w ramach edukacji pozaszkolnej i to nie tylko w kierunku uzyskania umiejętności o wyraźnej przydatności, lecz i dla ogólnego rozwoju dziecka. W badanych środowiskach miejskich (Wrocław, Zamość, Zgorzelec, Trzebnica) organizowane formy edukacji kulturalnej cieszą się pełną frekwencją, a nawet dla pewnych grup wiekowych (7-9 lat) wydaje się ich za mało. W środowiskach wiejskich uznanie zdobyły te zajęcia, których użyteczność jest dla rodziców zrozumiała, np. nauka języków obcych, przedmiotowe koła zainteresowań. Natomiast te, których obraz kojarzy im się z zabawą dzieci, nie znajdują jeszcze pełnej akceptacji (niemniej w przypadku odnoszenia wizji człowieka kulturalnego do swego dziecka coraz częściej rodzice uzasadniają to korzyścią dla jego ogólnego rozwoju). Obraz ten, mieszczący w sobie edukację, okazał się w ostatnich latach mniej zależny od środowiska zamieszkania, a bardziej od kompetencji kulturalnej dorosłych – opiekunów, rodziców. Istotnym wyróżnikiem korzystnych pod tym względem poglądów i postaw był co najmniej poziom średniego wykształcenia.

W świetle teorii uczestnictwa w kulturze i społecznych koncepcji funkcjonowania człowieka można w tych rozważaniach przyjąć, iż człowiek kulturalny to człowiek świadomy swego miejsca nie tylko we własnej grupie, ale i w procesie transmisji międzypokoleniowej. Docenia i dziedziczy dorobek tych, co byli przed nim, i przygotowuje przyszłość przez udział w nowoczesności (Dubos 1973). Jeśli natomiast zacznie zatrzymywać się w rozwoju, stanie wobec niebezpiecznego cofania się (Wistuba 1984, s. 31).

Sposobem poznawania tradycji i przygotowywania się do nowoczesności jest edukacja. Można ją rozpatrywać w kilku wymiarach w zależności od interesów grupowych – doraźnych lub dalekich – oraz światopoglądów i orientacji życiowych jednostki. Na ile jednak ta świadomość znajduje miejsce w mentalności różnych grup, jest jeszcze problemem otwartym. Jakie relacje przypisywane są takim pojęciom, jak *edukacja*, *człowiek kulturalny*, *człowiek współczesny*?

W kontekście tych rozważań jawi się pytanie (niekoniecznie o charakterze retorycznym) o to, czy edukacja jest istotnym elementem budującym osobowość człowieka kulturalnego. Dla jakich grup i w jakich środowiskach podejmowane są działania zbiorowe i indywidualne, które pozwalałyby na odpowiedź twierdzącą? Czy należy widzieć ją przede wszystkim w indywidualnych koncepcjach siebie jako osoby realnej, mniej lub bardziej kreującej swoje „ja” idealne?

To przejście wartości obiektywnej w subiektywną pokazuje możliwości różnorodnego pojmowania edukacji, sytuowania i realizowania. Jako wartość publiczna wymaga co najmniej tworzenia możliwości jej afirmacji i realizacji, postuluje przy tym pewne wzory, choć z reguły ich nie zawęża do określonej liczby. Jako wartość prywatna poprzez indywidualne działania ujawnia przyjętą orientację życiową człowieka.

Ów całokształt poznawczych nastawień wobec świata i swego w nim miejsca zwykliśmy nazywać światopoglądem i widzieć go jako najszerszą płaszczyznę, na której dokonuje się psychologiczna analiza stanów i zdarzeń. Przyjęło się uważać, że jest on sprawą tak indywidualną, że zróżnicowanie jest ogromne. Różnice te jednak, postrzegane z poziomu ogólnej kultury społeczeństwa, są na tyle istotne, że ją dynamizują, ale i na tyle

nieistotne, że nie zagrażają jej integracji (Sorokin 1964, s. 554-558). Wśród tej różnorodności dominują w naszym społeczeństwie typy światopoglądów opartych na przesłankach religii chrześcijańskiej w najczęstszej – zgodnie z nazwą – odmianie katolicyzmu i także szeroko pojętej filozofii pragmatyzmu. To ich współwystępowanie w naszej rzeczywistości daje wrażenie zderzenia odświętności z codziennością. Znaczenie dominujących w danym czasie światopoglądów w wymiarze subiektywnym wydaje się polegać na tym, że jeśli nawet nie są przez konkretną osobę przyjmowane, to są jej znane, a jako powszechnie wchodzące w stan świadomości – w silnym stopniu wpływają na kształt naszej kultury (zatem i na wyobrażenia człowieka w niej żyjącego).

Zatrzymajmy uwagę na miejscu, jakie przeciętny człowiek przypisuje edukacji w tych systemach. Inaczej mówiąc, jak osoby identyfikujące się z tymi poglądami widzą potrzebę edukacji i jak określają jej cel bądź wynikające z niego zadania dla siebie.

W filozofii chrześcijańskiej odrębność gatunku ludzkiego podkreślana jest właśnie cechą rozumności, która nadaje osobie godność. Człowiek godny w tej koncepcji to człowiek wolny, dążący do istnienia w sposób wzniosły, zdolny do rozwijania siebie przez inteligencję i wolność (Mascall 1986, s. 38-39). Drogą życia jest poznawanie Prawdy, której najważniejsze fundamenty zawarte są w Objawieniu. W ten sposób wartość szukania Prawdy (a więc poznawanie Boga, człowieka i świata) jest przedstawiona jako autoteliczna. Wiązanie z tym konkretnych osiągnięć w otaczającej rzeczywistości nie wchodzi raczej w rachubę. Stąd można by powiedzieć, że jest to postrzegane odświętnie, a mało kontemplacyjny charakter naszej kultury potwierdził przypuszczenie, że niewiele osób znajduje tu motywację. Byli to – poza wyjątkami z innych grup – studenci, dla których życie religijne było wartością wysoko umieszczoną w hierarchii. Z punktu widzenia wyboru definicji człowieka kulturalnego widzieli go jako osobę kierującą się wartościami, które pozwalają na rozumienie świata i człowieka przy czym edukacja jest jedną z koniecznych dróg poznawania. Tak wyraźne zbieżności między systemem wartości religijnych a treścią pojęcia człowieka kulturalnego nie wystąpiły w żadnej innej grupie. Wśród licealistów były to przypadki jednostkowe. Można w tym miejscu

dostrzec wspólną cechę wyborców tej definicji. Prezentują nie tylko dość wysoki poziom wykształcenia, ale i przejawiają refleksyjność. Nie przynależą do tej grupy osoby, które wprawdzie stwierdziły jednoznacznie, że „człowiek kulturalny to człowiek wierzący” i „kierujący się w życiu założeniami wiary” (starsze kobiety – mieszkanki wsi), ale nie znajdowano tu związku z podejmowaniem edukacji w tym kierunku, a wręcz wypowiedzi wywoływały wrażenie, że odczuwają to w kategorii „technologii zachowań” zgodnie z wiarą. Te osoby podkreślały konieczność przestrzegania zwyczajów. Całość obrazu ich poglądów zdecydowanie miała charakter akceptacji pragmatycznych rozwiązań typu tu i teraz.

Zdecydowanie częstszym motywem podejmowania edukacji była użyteczność wiedzy, także tej, która czyni człowieka kulturalnym. Edukacja widziana jest w tym przypadku jako szansa zdobywania umiejętności przekształcania otoczenia, środowiska, podporządkowywania sobie elementów świata, ale i rozumne podporządkowanie się im. Taką rolę przypisują jej w większości licealiści stający w obliczu zadań, jakie przyniesie im dorosłe życie. Częściej w ich definiowaniu człowieka kulturalnego występuje widzenie normatywne: *musi, powinien, konieczne aby*, niż opisowe: *dąży, chce*. Ich widzenie człowieka uczestniczącego w kulturze dotyczy nie tyle jeszcze „osoby”, ile „jednostki w społeczeństwie”, stąd tylko wyjątki widzą ją jako „poszukującą rozumienia”, a najczęściej jako znającą reguły technologiczne (w wybranym zakresie) i reguły społeczne. Oni doceniają znajomość nauki, prawa. Dziedzictwo kulturowe akceptują jako dorobek grupy, lecz nie dostrzegają bezpośredniego jego wpływu na własne życie. Jest to moment w ich biogramie, kiedy patrzą w przyszłość i całe ich działanie nastawione jest na zadania dalekie. Niemniej człowiek kulturalny – dla nich – to taki, który znajdzie swoje miejsce z korzyścią dla siebie, nie szkodząc innym. Tak więc mimo bardziej abstrakcyjnych treści wypowiedzi licealistów można widzieć jako osoby dążące do najlepszej adaptacji w wybranym (antycypowanym) dla siebie miejscu. Przewidują więc socjalizację wtórną (lub kolejną), a w niej również zmianę poglądów na wiele istotnych wtedy rzeczy i zjawisk. Edukacja będzie więc w tym procesie znacząca.

Odmienne jednak jest jej miejsce w innych grupach osób. Na najprostszych poziomach odbioru społecznej jaźni edukacja to wyłącznie zdobywanie użytecznych umiejętności i bezpośrednio przydatnych w codziennym życiu wiadomości. Przy takim ujęciu, charakterystycznym dla badanych dorosłych – robotników o zasadniczym lub podstawowym wykształceniu (wieś) – edukacja (a w ich terminach uczenie się i wykształcenie) nie ma nic wspólnego z określeniem człowieka kulturalnego. Już nieco inaczej odpowiadali robotnicy z małych i średnich miast. Modelowym wręcz rozumieniem było tu opisywanie człowieka, który „w dzisiejszych czasach musi mieć potrzebny zawód i wykonywać go dobrze”. Do tej oceny w pierwszym planie opisowej dodają ocenę etyczną. Człowiek kulturalny to „człowiek porządny”. Mimo że taki ograniczony sposób uczestnictwa w kulturze przesuwa ciężar gatunkowy tego pojęcia na ocenę stosunków interpersonalnych, to pojawia się w odniesieniu do potomstwa „rozwój dziecka” jako wartość godna realizacji. W tych środowiskach znaczące liczebnie są grupy rodziców, którzy kierują dzieci na zajęcia zgodne z ich zainteresowaniem bądź mające takie rozwijać. I choć brakuje umiejętności werbalizacji celu tych działań, to znaczenie edukacji kulturalnej można odczytać w takich charakterystycznych wypowiedziach: „niech się tego uczy [gry, tańca, plastyki – K.F.], nawet jak mu się nie przyda, to dobrze coś umieć”; „dzieci powinny się rozwijać – nie wiadomo, do czego mają talent”; „dziecku potrzebne są różne rzeczy, żeby miało z czego wybrać”. Są także wypowiedzi bardziej charakterystyczne dla rodziców z wykształceniem średnim, wskazujące, że sam fakt edukacji kulturalnej jest wartością, np. „niech przyjemnie z pożytkiem spędzi czas”; „ja tego nie miałem”.

Patrząc na różnice wyborów i uzasadnienia poglądów dostrzega się więcej niż tendencję, nawet prawidłowość. Edukacja nabiera znaczenia tam, gdzie jest podjęta. Jeśli jej brakuje w systemach prywatnych wartości rodziców i opiekunów, nie pojawia się w systemie pokolenia młodszego. Nastawienie do niej nie wynika z dostrzegania możliwości pełnego ludzkiego życia tylko z widzenia jej konieczności. Trzeba więc ją podjąć, bo takie są wymagania zewnętrzne. Tego rodzaju kanalizacja nastawień, szczególnie ostro ujawniająca się w przekazie pokoleniowym na wsi, sprawiła,

że ludzie – zdobywając nawet wykształcenie wyższe (najczęściej o profilu zawodowym) – czują swoją nieporadność w obszarach poza wyuczoną profesją. W życiu społecznym (rodzinnym, towarzyskim) oraz własnym wypoczynku, który chcą uczynić kulturalnym, przede wszystkim odtwarzają formy z pierwszych kręgów swego otoczenia.

Refleksje nad zgromadzonym materiałem empirycznym opisującym ten zakres społecznej świadomości skłaniają do uporządkowania dostrzeżonych czynników, zdających się aktualnie modyfikować zakres pojęcia. Dostrzegam dwa zespoły takich uwarunkowań.

Pierwszy zespół czynników kształtujących obraz człowieka kulturalnego i w tym kontekście własnej osoby wynika z systemu społecznego, w którym człowiek się znajduje. Jest on wobec niego zewnętrzny. Składają się na niego przede wszystkim: umiejscowienie w strukturze społecznej, możliwość ruchliwości i zmian w tej strukturze, zdarzenia i kierunki polityki państwa, poziom ekonomiczny grupy, ogólny rozwój cywilizacyjny społeczeństwa. Wewnętrzne jest natomiast nastawienie do nich, akceptacja i dążenie do jak najlepszej adaptacji lub decyzja nieakceptowania układu, w jakim człowiek się znalazł, i podejmowanie działań, które dotychczasowe układy zmienia w korzystniejszą konfigurację.

Drugi zespół czynników można ująć jako komponenty systemu kulturowego. Te czynniki są zarazem zewnętrzne i wewnętrzne, gdyż jaźń społeczna grupy zostaje tu odbita w świadomości jednostkowej. Tworząca się jaźń społeczna osoby w procesie socjalizacji pierwotnej wywiera dostrzegalny wpływ na dorosłą osobowość człowieka. Przestrzeń społeczną jej tworzenia na wcześniejszym etapie rozwoju wyznacza rodzina z jej statusem społeczno-kulturalnym, kompetencją kulturową, poziomem ekonomicznym. Znaczące są również wartości komunikowane we wzorach zachowań przez grupy rówieśnicze, sąsiedzko-lokalne, osoby znaczące w otoczeniu i instytucjach na niego oddziałujących.

Spółeczeństwo tworzy więc wzory człowieka kulturalnego każdych czasów historycznych i warunków społecznych, ale wybór spośród nich zależy od jednostki.

4. Język jako środek i obszar kulturowej komunikacji

Skupiając uwagę na szczegółach modyfikujących edukację, często się pomija analizę tych procesów w szerokich kategoriach ich środowiskowych uwarunkowań. Nie są one łatwo uchwytnie i obserwowalne, raczej wyczuwalne. Funkcjonują w formie mniej lub bardziej intuicyjnych przeświadczeń i zdroworozsądkowych sądów. Opierają się na wyróżnikach przynależności uznanych przez grupę i łączonych z ładunkiem emocjonalnym. Jest więc to sfera kultury bardziej irracjonalna niż poddająca się rozumowej kontroli.

Już choćby prowadzona wyżej analiza działań edukacyjnych, porządkująca je według płaszczyzn porozumienia, musi nasuwać myśl, że promocja, lansowanie czy wprowadzanie nowej idei nie może być prostym zabiegiem socjotechnicznym. Społeczeństwo (i człowiek) łatwiej przyjmuje nowy produkt niż zmiany dotyczące systemu wartości. Zatem ważny jest sposób ich ukazania i przekonywania do ich sensu. Wachlarz owych zabiegów bywa spory. W wymiarze propagandowym stosuje się np. odpowiednie nazwy dla reform czy zmian, tak by kojarzyły się pozytywnie w potocznym odbiorze; wiąże się je z nazwiskami wybitnych polityków czy działaczy, np. oświatowych. W niniejszych rozważaniach, nie negując wartości instrumentalnej tych działań, nie zalicza się ich do edukacji, choćby dlatego, że dotyczą tylko warstwy powierzchniowej, nie przekonując do istoty, nie stawiając sobie zamiaru trwalszego wpływu na świadomość odbiorcy, lecz tylko jego okazjonalnej akceptacji wprowadzenia zmiany. Można w tym widzieć przymus intelektualny lub etyczny.

Do działań praktyki edukacyjnej należeć będzie poszukiwanie modelu czy modeli odpowiadających wymaganiom zmienionej rzeczywistości. I tu – nawet przy otwartości kulturowej społeczeństwa – pojawiają się trudności na poziomie tak konstruowania zmienionego systemu edukacyjnego, jak i aplikacji wyprowadzonych z niego zaleceń. Rozważając te problemy na tle współczesnych dylematów edukacyjnych w Polsce, T. Frąckowiak przestrzega, że „wszelkie próby wykorzystania pewnych abstraktów pojęciowych (konstrukcji modelowych) bądź teorii, które określają i wyznaczają pewne instytucjonalne rozstrzygnięcia, są z reguły [...] bar-

dzo ryzykowne” (1998, s. 215). Równie ryzykowne – zdaniem J. Łaskowskiej – jest konstruowanie idealnej i mającej satysfakcjonować wszystkich uniwersalnej formuły edukacyjnej. Prześledzenie myśli w sferze społecznej na przestrzeni wieków pozwala twierdzić, iż jest to niemożliwe (Łaskowska 1992, s. 425). Analizy zdarzeń i procesów prowadzone w kontekście społecznym, historycznym czy szerzej kulturowym mogą być tylko pomocne badaczowi w dostrzeżeniu, kiedy i w jakim stopniu „tradycyjne i obowiązujące reguły przestają być adekwatne do realiów nowego porządku społecznego i odwrotnie” (Wnuk-Lipiński 1994, s. 7-9).

Analizując przemiany w społecznych systemach kształcenia, a więc patrząc na zmianę w treściach i dobór form, zwraca się uwagę przede wszystkim na specyfikę narodową. Wydaje się, że to ona w największym stopniu warunkuje charakter i tempo przekształceń. Ową specyfikę tworzy z jednej strony zespół czynników o charakterze społecznym oddającym aktualne interesy grupy, z drugiej – zespół czynników określających ramy kontekstowe, w których możliwy jest przekaz idei czy wartości.

Do pierwszej grupy czynników, kształtującej treść edukacyjną, zaliczyć trzeba jako znaczące:

- system społeczno-polityczny, który w pierwszym planie selekcionuje wartości mogące być uznane i przyjęte w publicznym systemie edukacji;
- warunki ekonomiczne społeczeństwa, które tworzą lub blokują miejsce dla wartości w zależności od tego, czy pochodzą one z podobnego systemu wartości (tj. zgodność absolutów), czy też ze sprzecznego (jako że każda wartość jest elementem jakiegoś większego systemu);
- stopień rozwoju cywilizacyjnego, szczególnie ważny dla wchodzenia wartości o charakterze instrumentalnym, a więc w zmianach warstwy technologiczno-użytkowej kultury;
- funkcjonujące w społecznej świadomości systemy wartości i ich wzajemne relacje, a więc i możliwość przyznawania w określonym momencie preferencji nowym wartościom lub przywracania dawnych.

Druga grupa czynników zdaje się znacząco wpływać na możliwości wprowadzania nowych idei w zastaną rzeczywistość myślową. Tu znaczący wpływ ma typ kultury rozumiany (w ramach socjoregulacyjnej teorii

kultury) jako wzajemne relacje poszczególnych, dających się wydzielić sfer kultury i praktyki społecznej. Najważniejsze z nich to praktyka techniczno-użytkowa, symboliczno-komunikacyjna, symboliczno-światopoglądowa (Kmita 1982). Im związki te są silniejsze, tym trudniejsze są zabiegi rozluźniające je, gdyż wszystkie sfery kultury poddawane są waloryzacji światopoglądowej. Toteż zwracając uwagę na czynniki wpływające na sposób edukacji, nie można nie docenić następujących:

- relacji między przekazywaniem dziedzictwa a otwarciem na zmiany,
- utrwalaonych tradycją sposobów upowszechniania nowych idei,
- kompetencji nauczycieli do posługiwania się różnego rodzaju komunikatami.

Jeśli edukacja – w jej humanistycznym wymiarze – ma prowadzić do społecznego zastosowania idei, a więc przenieść sens na poziom działania, musi zacząć od ukazania ich w kontekstach zrozumiałych dla odbiorcy. Pojęcia, hasła nabierają nośności ideologicznej wtedy, kiedy przez nie rozpoznawalne są sytuacje bądź stany, kiedy odczytany może być kontekst ich powstawania lub zaistnienia. Pojawia się więc przede wszystkim potrzeba nazwania. Jednakże – przestrzegają M. Buchowski i W. Burszta (1992, s. 34) – „słowo »znaczy coś«, kiedy można je zastosować, a nie znaczy nic, gdy nie wiąże się z żadnym rzeczywistym doświadczeniem”.

Doświadczenie człowieka, jego poznawanie rzeczywistości zakodowane jest w języku, w nim są zawarte schematy pojęciowe. Wprowadzanie nowych pojęć musi albo uwzględniać je w istniejącej postaci, albo nawiązywać do nich, bowiem to owe schematy wyznaczają ramy społecznie wytworzonej rzeczywistości grupy. Antropolodzy pokazują, że każda kultura operuje własnymi „schematami poznania”. W jej ramach dostarczają prawomocnego sposobu interpretowania doświadczenia, który jednak jest nie do przeniesienia w inną. Ludzie więc żyją „w tym samym” świecie fizycznym, ale ich „świat poznawczy” jest zawsze odmienny (tamże, s. 81). Te refleksje nad większymi czy mniejszymi grupami o specyficznych cechach z niewielkim ryzykiem błędu można przenieść na obszar rozważań o środowiskach społeczno-wychowawczych, będących terenem poznawania kultury właśnie poprzez schematy pojęciowe. Mimo dążeń do

homogenizacji treści i form kultury w ramach choćby jednego społeczeństwa nie można przyjąć, iż dla każdego dziecka czy młodego człowieka różne obszary i poziomy kultury są lub staną się podobnie dostępne. Niemniej celem edukacji będzie rozszerzenie pola informacyjnego, wywołanie i ukształtowanie nastawień do tego, co może być wspólnie przyjęte i cenione. Celem tym będzie też tworzenie możliwości wspólnego doświadczania dóbr kultury przez przejmowanie idei, akceptację wartości i poznawanie sposobów ich realizacji i afirmacji.

L. Dyczewski, analizując polską kulturę w okresie przemian, pisze, że „kulturę społeczeństwa tworzą tylko te elementy i takie ich powiązania, które służą międzyosobowej komunikacji w ramach tego społeczeństwa” (1993, s. 93). Tak więc „sensy symboliczne mogą być zrealizowane [...] tylko wówczas, gdy nadawca i odbiorca podzielają wspólne przekonanie lub rozpoznają reguły konwencji kulturowych” (Buchowski, Burszta 1992, s. 17). B. Malinowski stwierdza, że „każde prymitywne czy barbarzyńskie plemię, tak samo jak typ cywilizacji, ma własny świat znaczeń i cały aparat językowy (np. typ gramatyki) może zostać wyjaśniony jedynie w połączeniu z ich potrzebami mentalnymi” (za: Buchowski, Burszta 1992, s. 34). W koncepcjach postmodernistycznych sceptyków „nic nie istnieje poza językiem [...] rzeczywistość jest niczym więcej, jak jeszcze jednym poziomem znaczenia” (Melosik 1993, s. 175). Jeśli nawet nie przyjmujemy tak skrajnego stanowiska, to z punktu widzenia osadzenia człowieka w kontekstach kulturowych trudno nie przyznać słuszności pogładowi, że „wszystkie analizy społeczne muszą odbywać się »we wnętrzu« języka, który dostarcza jedyne go dostępu, jaki jednostka ma do rzeczywistości” (Murphy 1992, cyt. za: Melosik 1993, s. 175).

Mowa – w najszerszym jej rozumieniu – jako przekaz komunikatów zawsze spełniała charakterystyczną dla niej funkcję integrująco-różnicującą społecznie. Efektem w skali społecznej było oznaczanie przynależności osób do odpowiednich grup. Za pomocą przekazów werbalnych dochodziło do integracji subiektywnej członków danej grupy, co wzmacniało poczucie ich przynależności i mogło stawać się powodem oporu czy przeciwstawiania się grupom o odmiennej mowie. Poczucie „swój” i „obcy” często zaczynało się od niezrozumiałego języka. Tylko z pozoru może się

wydawać, że wieloletnia publiczna i w założeniu egalitarna edukacja w Polsce czyni te rozważania bezprzedmiotowymi. Kompetencja językowa młodych ludzi nie tylko pochodzących z odmiennych warstw społecznych, ale i różnych środowisk decyduje w najsilniejszym stopniu o ogólnym poziomie kompetencji kulturowej, o umiejętności odczytywania form komunikowania będących poza używanym przez nich kodem. Sztuka, obyczaj itp. zamykają się dla młodych niekiedy również do ograniczonego kodu ich środowiska. Stanowi to poważną barierę dla wprowadzania nowych idei, które wymagają określeń zarówno istotnie oddających treść, jak i na tyle bliskich, a nawet swojskich, by mogły prowadzić do nastawień emocjonalnych. Nie chodzi bowiem o samo odtwarzanie wskazywanych zachowań bądź przyjmowanie wzorów, lecz o nastawienie do ich istoty, o filiacje postaw. To zaś może pojawić się tylko wtedy, gdy nastąpi poznanie sensu i zaakceptowanie go.

Komunikaty językowe są więc nie tylko nośnikami informacji, ale i przekazami, których interpretacja odbiorcy powinna być bliska intencji nadawcy. Jeśli intencją jest wprowadzanie słowa, gestu czy innego znaku komunikacyjnego mającego nieść odpowiednią treść, to są ku temu dwie drogi. Jedna to wyjaśnianie i wskazywanie „obiektów”, do których się odnosi, tak by poprzez szereg aktów spostrzeżeniowych wytwarzało się poznanie, pojawiał się nowy schemat pojęciowy możliwy do włączenia w dotychczasowy system wiedzy człowieka. Efektem stanie się poczucie „wiem to”. Desygnaty nazwy będą rozpoznawalne. Druga droga polegać będzie na posługiwaniu się owym znakiem (formą komunikatu) w takim zastosowaniu, aby jego odczytywanie było możliwe dla jednostki przy jej aktualnej kompetencji kulturowej i by nie wywoływało poczucia niejednoznaczności. Zastosowanie wiąże się z rzeczywistym działaniem, a więc pozwala określić poznającemu swój stosunek do niego. Prowadzić będzie prędzej do odczucia „rozumiem to” lub „czuję to” niż tylko „wiem to”.

Wprowadzając nowy element w treść kulturową tak należałoby formułować stanowisko, by merytorycznie było jak najbliższe jego istocie, natomiast językowo – by konstytuowało się na tej płaszczyźnie kultury społecznej, na której w danym momencie znajduje się człowiek mający go odbierać. Inaczej mówiąc, musi być uwzględniona aktualna kompetencja

kulturowa. Trudność z odbiorem hamuje komunikację, tym bardziej że niejasny i niejednoznaczny przekaz nie wywoła pozytywnych emocji.

Język daje możliwość wielopoziomowego przekazu z szansą przechodzenia na wyższe poziomy, precyzyjniejszego stosowania pojęć. „Bardziej skomplikowane formy gry językowej (np. ironia) mogą być wyprowadzone z form bardziej prymitywnych poprzez stopniowe dodawanie form nowych” (Buchowski, Burszta 1992, s. 35). Jednocześnie owe szanse wielopoziomowego przekazu zależą od właściwego rozpoznania aktualnych kompetencji jednostek, do niej dobrana zostaje forma komunikatu, tak by nie zaprzepaścić komponentu emocjonalnego treści. Główny nurt przekazu przyjmie formę informacyjną prowadzącą odbiorcę do sytuacji „wiem to”, ale w formach (trudniejszych) wyższego skomplikowania można jednocześnie nadawać informacji sens pozytywny lub negatywny emocjonalnie, tak by odczytywany był pośrednio. Jest więc tekst, który odbierają wszyscy i podtekst, który rozumieją niektórzy, „wtajemniczeni”. Jako przykład może tu posłużyć odbiór filmu, który jako dzieło kulturowe ma kilka warstw. W warstwie ikonicznej odbierana jest akcja i tło, np. geograficzno-społeczne, w warstwie ideologicznej – przesłanie twórców, które już może być różnie odczytywane w zależności od doświadczenia życiowego odbiorcy i jego ogólnej kompetencji intelektualnej. Istnieje jeszcze warstwa warsztatu artystycznego, dostrzegana tylko przez zainteresowanych nią „wtajemniczonych”, przez którą jednak lepiej widać przesłanie dzieła. W celowo zorganizowanym przekazie informacji i emocji hasło wielopoziomowości nauczania odnosić się musi zarówno do treści kultury, jak i do form ich przekazu.

Oprócz pożądaných społecznie zmian, stanowiących cel zabiegów edukacyjnych oraz różnych dróg odpowiadających poziomowi kompetencji odbiorców, istnieje jeszcze jeden ważny czynnik warunkujący tempo i zakres skuteczności. Jest to poziom potrzeby osiągnięć, zmian, nastawienia na nowość. Im jest on niższy, tym trudniejsza staje się dyfuzja wszelkich innowacji. Poszukując nowych, atrakcyjnych dróg przekazu, czasem zapomina się o tym, że to gotowość do ich przyjęcia lub jej brak w największym stopniu warunkuje przyjmowanie nowych idei. Tam, gdzie opór jest silny, formy lansujące nowe myśli muszą wychodzić od zastanych

tradycyjnych kształtów, a proces ten będzie powolny i nie przyspieszą go zmienione formy, dopóki nie pojawią się potrzeby.

Ukazane tu w zarysie zróżnicowane zespoły uwarunkowań, wobec których staje edukacja jako celowe i planowe działanie, w określonym interesie muszą być uwzględniane we wszystkich istotnych obszarach działań. Z rozważanego punktu przybliżania, poznawania i przyjmowania nowych (lub od nowa nowych – jak to określił A. van Gennep) idei i wartości, nadawanie im kształtu zgodnego z pedagogicznymi zasadami przystępności i pogłębłości, a także użyteczności bądź przekonania o wyższej racji, można widzieć w trzech wzajemnie powiązanych warstwach:

1. Warstwa edukacji kulturalnej, której obiektem oddziaływań są dzieci i młodzież. Działania mają tu charakter bezpośredni, a relacje między edukującymi a edukowanymi daje się określić jako dwupodmiotowe. Cechy charakterystyczne tej grupy działań:

- uwzględniają zasób językowy, doświadczenie środowiskowe, sposób myślenia, etap rozwoju emocjonalnego obiektu oddziaływań;
- idee i wartości przedstawiane są w kontekstach sytuacyjnych z uwzględnieniem stopnia ogólności, przystępności. Mogą tylko informować o istocie, sensie, mogą też być nasycone emocjonalnie.

2. Warstwa oddziaływań wychowawczych kierowanych na znaczące podmioty w procesie społecznienia młodego pokolenia. Edukacja kulturalna rozumiana w sensie pedagogicznym ma tu charakter pośredni. Przyjmuje m.in. następujące kierunki:

- ukazywanie rodzicom i opiekunom celowości podejmowanych działań, przekonywanie do sensu i znaczenia przekazywanych treści;
- ukazywanie relacji między działaniami bezpośrednimi podmiotów wychowawczych a pośrednimi (np. mediów, zarządzeń administracyjnych).

3. Warstwa działań oświatowych zmierzających do tworzenia korzystnego środowiska wychowawczego. W tej warstwie dla uzyskania zamierzonego celu istotna będzie współpraca grup i organizacji świadomych potrzeby zmian. Wykorzystywane mogą być tradycyjne formy edukacji dorosłych, ale także techniki propagandy i reklamy. Cele działań można tu określić następująco:

- wskazywanie nowej myśli (ideologii lub wartości) jako odpowiadającej potrzebom ludzi w środowisku. W ten sposób może następować przenoszenie jej z obszaru edukacji w obszar socjalizacji;
- ukazywanie różnych sposobów afirmacji wartości, prawa do odmienności, szacunku dla indywidualności;
- uwalnianie od przesądów i stereotypów myślenia przez analizę ich sensu.

Tak więc dążąc do tworzenia płaszczyzn porozumienia międzykulturowego, możemy pozostawać we wspólnocie wysokich wartości, lecz nie musimy ulegać homogenizacji wzorów. Różnorodność kultur jest przecież dla współczesnego człowieka bogactwem jego świata, a nie zagrożeniem.

5. Szczególny indywidualny i społeczny sens edukacji artystycznej

Pojęcie edukacji kulturalnej nie tylko występuje w rozważaniach teoretycznych nauk społecznych, ale również służy do określenia pewnych typów działań prowadzonych w różnych placówkach oświatowych, kulturalnych i wychowawczych. Jest to pojęcie żywe i jako takie ma wciąż ruchomy zakres treściowy, który częstokroć zmienia się w zależności od kontekstu, w jakim występuje. Podstawowe treści tej edukacji tkwią w sztuce. Dlatego też proponuję w tym miejscu spojrzeć na sztukę i jej miejsce w kulturze społeczeństwa. Ona bowiem, podobnie jak nauka, może być odbierana jako wartość autoteliczna w życiu człowieka, czyli możliwość tworzenia i odbierania piękna, ale też może służyć określonym celom. Działając na zmysły, umysł i emocje, zawiera w swych wytworach elementy o sile psychospołecznych katalizatorów, a te mogą być już wykorzystane dla określonych racji kulturowych, społecznych czy politycznych. Już choćby dominujące w przekonaniu powszechnym czy werbalizowane w dokumentach instytucji rozumienie sztuki wskazuje na przypisywaną jej rolę. Widać, czy w postrzeganiu jej przeważa sens socjologiczny czy psychologiczny. W sensie socjologicznym traktowana jest jako specyficzna działalność na użytek ludzi, odpowiadająca na jakieś potrzeby

grup, zyskująca ich aprobatę, a przy tym spełniająca określone funkcje społeczne. Można więc w tym aspekcie wartościować jej użyteczność jako mniej lub bardziej jawny mechanizm kierowania grupą. W sensie psychologicznym widziana jest przede wszystkim przez bodźce wywołujące emocjonalne poruszenie. Mimo że zakres oddziaływań także może być szeroki, to jednak postrzegana jest w wymiarze indywidualnego doznania. Oba wyróżnione sensory nie muszą w rzeczywistości określać opozycyjne wobec siebie rodzaje działalności. Jeśli nie ma (lub nie dostrzega się) konfliktu między interesem jednostki i grupy, nie muszą też wystąpić w wyróżnionych sensach. Szczególnie jasne staje się to wtedy, gdy chce się w niej widzieć możliwość przenikania wszystkich ważnych sfer życia człowieka.

W niniejszych rozważaniach staram się zwrócić uwagę na dwa odmiennie wymiary tego zjawiska. Edukację artystyczną widzę jako składową szerszego procesu wchodzenia człowieka w kulturę. Ma on wymiar społeczny i jednostkowy. W wymiarze społecznym rozumieć go można jako zorganizowany proces przygotowywania jednostek do świadomego udziału w życiu kulturalnym i wtedy jawi się on jako ważne uwarunkowanie sposobów uczestnictwa i korzystania z dorobku kultury. W wymiarze jednostkowego procesu rozwoju osobowości daje się dostrzec dojrzewanie do wyboru sposobów uczestnictwa w globalnej kulturze społeczeństwa. Z tego punktu widzenia można założyć, że edukacja jest niezbędnym warunkiem świadomego uczestnictwa w kulturze i ona wyznacza w rozwoju jednostkowym kolejne poziomy kompetencji kulturowej. Ta zaś określa gotowość odbioru, który jest podmiotowym stosunkiem do otoczenia; jest przyjęciem postawy otwartości lub zamknięcia na nowość, a więc najsilniejszym czynnikiem wywołującym zmiany w funkcjonowaniu w społeczeństwie.

Inspiracja do aktywnych wyborów i tym samym działań pojawia się w następstwie poznawania nowych, odmiennych wzorów czy wartości. Zależność między przygotowaniem, tj. wyposażeniem w określone wiadomości i umiejętności, a możliwością rozszerzania sposobów uczestnictwa w kulturalnym życiu społeczeństwa jest bardzo wyraźna. Ponadto rozważanie tego procesu w wymiarze ponadjednostkowym ukazuje możliwość pełniejszej integracji większym grupom społecznym, choćby takim,

jak naród. Nie będzie ona jednak właściwa, tj. oparta na świadomości i dobrowolności członków, gdy oparta zostanie na biernym poddawaniu się zewnętrznym zabiegom. Świadomy swego postępowania człowiek nie traktuje udziału w kulturze jako sprawy konieczności podporządkowania się wszystkim wzorom i wzorcom. Uczestnictwo kulturalne w tym znaczeniu jest – jak już wcześniej wskazywano – procesem natury świadomościowej, przejawianym w aktach poznawczych, przeżyciach, wzruszeniach każdorazowo akceptujących wartości, które człowiek wybiera.

Na tle tak rozumianego procesu edukacji kulturalnej pojawiają się pytania o miejsce i rolę edukacji artystycznej. Pytania takie można sformułować następująco:

- Czy edukacja artystyczna jako zorganizowane działanie społeczne jest niezbędnym warunkiem kształtowania kultury grupy?

- Jakie znaczenie dla twórczego kształtowania osobowości można dostrzegać w indywidualnym rozwoju kompetencji artystycznych?

„Kultura jest zawsze czyjąś kulturą – pisze L. Dyczewski (2000, s. 11-12). – W sensie socjologicznym i dystrybucyjnym jest kulturą konkretnej grupy społecznej, konkretnego społeczeństwa. Kultura jakiegokolwiek społeczeństwa, będąc jego stałą właściwością, jest zjawiskiem dynamicznym, podlegającym nieustannym przemianom”. Jednak mimo tego, że raz jedno, innym razem odmienne elementy dochodzą do głosu w życiu społeczeństwa, istnieje coś takiego, jak centrum kultury, stałe elementy w tej całości określane przez socjologów i kulturoznawców jako trzon lub jądro kultury. Dlatego też w obrębie tej samej kultury – przy całej jej różnorodności i zmienności – kształtuje się zrąb osobowości wspólny wszystkim ludziom objętym jej wpływem. Uwzględniając jednakową lub istotnie podobną recepcję dzieł, można zakładać, że dotyczy ona treści przynależnych do owego zrębu. Na jego podstawie tworzą się osobowości kulturalne charakterystyczne dla danej grupy.

Warunkiem jednak jest przygotowanie jednostek i grup do rozumienia reguł komunikacyjnych, a to wymaga nie tylko odczytywania treści w tworzywie znakowym, ale także odbierania i rozumienia sensów, umiejętności nadawania znaczeń. Potrzebne więc są umiejętności posługiwania się właściwymi dla danego tekstu regułami interpretacyjnymi i odpowia-

dającymi im procedurami rozumienia (Kmita 1975, s. 35). Posiadanie takich umiejętności przez członków grupy – ich zasięg i poziom – pozwala na określanie płaszczyzn porozumienia, na których może następować przekaz kulturowy międzypokoleniowy i wewnątrzpokoleniowy. Charakter uczestnictwa w dorobku kulturowym na poszczególnych poziomach odnoszonych do owych płaszczyzn stwarza możliwość otwierania kultury grupy na nowe wpływy, ale też i blokowania ich. Przy takim zróżnicowaniu potrzeby kulturalne na różnych poziomach przyjmą formy odmienne, ale będą oznaczać powszechne w danej społeczności wyobrażenie tego, czego powinien pragnąć człowiek określony mianem kulturalnego (Grad 2000, s. 167-169).

Analizując współczesne wyobrażenia dotyczące człowieka kulturalnego, dostrzega się, że są one silnie uwarunkowane ogólną kompetencją intelektualną związaną z charakterem i poziomem wykształcenia. W najprostszych potocznych ujęciach nie znajduje miejsca udział w kulturze symbolicznej poza podstawowymi regułami kultury społecznej. Kultura artystyczna jako znaczący element kultury grupy i jednostki zaznacza się dopiero w świadomości ludzi o wykształceniu co najmniej średnim humanistycznym, a więc osób, które były poddane jakimś formom edukacji w tym zakresie (Ferenz 2000). Przez kulturę artystyczną będę tu rozumiała za T. Kostyrko (1985, s. 21-24) część kultury symbolicznej pojmowanej w takim zakresie, że obejmuje w sobie sztukę oraz wytwory i zachowania nie spełniające kryterium dzieła. Kultura artystyczna obejmuje „normy sterujące realizacją zjawisk artystycznych i estetycznych, normy, które znajdują wyraz w praktyce artystów, twórców nieprofesjonalnych, krytyków i odbiorców” (tamże, s. 21). W tak szerokim zakresie odpowiada niniejszym rozważaniom, gdyż z punktu widzenia pedagoga jest ona tak treścią, jak i środkiem stymulującym rozwój grup i jednostek.

Edukację artystyczną w wymiarze podejmowanych działań rozpatruje się na przykładzie oddziaływań sztuki. Uważana jest ona za jeden z lepszych sposobów przekazywania wartości, jakie ludzie chcą przekazać, o jakich chcą sobie wzajemnie komunikować. B. Suchodolski, wprowadzając do polskiej pedagogiki za H. Redem termin „wychowanie przez sztukę”, dostrzega wartości wychowawcze zarówno w przeżywaniu sztu-

ki, jak też w aktywności ekspresyjno-kreacyjnej. Wychowanie obejmuje wtedy dwa zakresy możliwych wpływów na człowieka: kształcenie umysłu i przeżycie wewnętrzne. Celem kształcenia będzie rozwijanie kultury estetycznej, dobrego smaku estetycznego; umiejętnego przeżywania i oceniania dzieł sztuki; kształtowania upodobań w zakresie własnej aktywności artystycznej (odtwórczej i twórczej). Przeżycie estetyczne doznawane będzie pod wpływem wartościowych dzieł, jako że one – odwołując się do emocji – kształtują osobowość (Suchodolski, 1990, s.18). Sztuka może afirmować to, co pozytywne w świecie idei, które powinny być społecznie internalizowane, i może też ukazywać negatywne skutki dezaksjologizacji życia czy też przejścia systemu negatywnowalentnego (Gołaszewska, 1990, s. 44). Filozofowie, estetycy i pedagodzy są zgodni co do tego, że nie da się przecenić możliwości społecznego oddziaływania przez sztukę. Mimo iż zagadnienie to ma ogromny obszar dla analiz i refleksji, J. Wojnar – przyjmując za punkt wyjścia różne aspekty przypisanej jej społecznej roli – precyzuje funkcje, jakie spełnia. W ten sposób w każdej z nich może być inaczej definiowana, przy czym zakresy te nie stają w sprzeczności wobec siebie, ale wręcz przeciwnie, dopełniają się, ukazując otwarty wachlarz możliwości. Wskazuje na cztery główne aspekty:

- sztuka jako sublimacja życia za pośrednictwem wartości konkretyzowanych przez wielkie dzieła, wartości duchowych o charakterze humanistycznym, zapewniającym ciągłość i tożsamość kulturową, wyrażających „człowieka człowieczego” będącego „miarą wszechrzeczy”, wrażliwego, szlachetnego, zdolnego do czynów heroicznych;
- sztuka jako czynnik upiększania i polepszania życiowego środowiska człowieka, zgodnie z jego potrzebami materialnymi i duchowymi;
- sztuka jako kompensacja braków rzeczywistości, jako narzędzie ucieczki w sferę bardziej szczęśliwej nierealności, zapewniająca zaspokojenie potrzeb duchowych i uczuciowych w sferze wyobraźni;
- sztuka jako sposób życia, unicestwiana jako kanon wartości trwałych, odradzająca się natomiast w indywidualnej jakości przeżyć, aktywności twórczej, ekspresji, swobodnym dialogu człowieka z człowiekiem (Wojnar, 1999, s. 334).

Według S. Ossowskiego, wychowawcza rola sztuki przejawia się w różnych postaciach, a zwłaszcza:

- jako oddziaływanie estetyczne na odbiorcę;
- jako czynnik oczyszczający i uwrażliwiający;

– jako dokument integrujący ludzi przez wspólne reakcje zachodzące pod wpływem percepcji i recepcji sztuki.

W tych postaciach dostrzec można owe dwa wymiary: społeczny i indywidualny. Społeczne znaczenie sztuki wykazuje się przez rolę dzieła, które „staje się ogniskiem nowych stosunków społecznych”. Są one swobodne i bezpośrednie, wzbogacają i zwielokrotniają potoczną rzeczywistość społeczną. Wyzwalając zbiorowe uczestniczenie w sztuce, dzieło bądź wytwór artystyczny uspołecznia i przeciwdziała uczuciu samotności. Nieograniczona barierami językowymi sztuka stwarza szeroki krąg wspólnoty międzyludzkiej.

Funkcja integracyjna sztuki ma ogromne znaczenie, zwłaszcza w pewnym okresie życia człowieka. Wspólne doświadczenia artystyczne stwarzają kanon, który łączy i staje się atrybutem grupy tworzonej czy tworzącej się, a nawet przy publiczności rozproszonej wzmacnia poczucie przynależności do tych, którzy podobnie czują i rozumieją.

W edukacji zorganizowanej w systemie publicznym odpowiednio dobrane treści i tworzenie możliwości gromadzenia podobnych doświadczeń sprawia, że kanon ten nabiera charakteru podstawowego i staje się płaszczyzną porozumienia w najszerszym kręgu społecznym. Tędy prowadzi droga do wzmacniania trzonu kulturowego grupy.

W okresie dzieciństwa kształtują się podstawowe „nawyki kulturowe” i doświadczenia z tego zakresu życia człowieka. Uwarunkowane są grupą przynależności i kanalizują późniejsze wybory. Jeśli w grupach pierwotnych, szczególnie w rodzinie i jej otoczeniu, ta część świadomego udziału w życiu zbiorowości jest niedoceniana, a kultura artystyczna pozostaje poza sferą zainteresowań dorosłych, pozostaje tylko działalność szkoły.

Dziecko z własnej inicjatywy nie poszukuje kontaktu ze sztuką. Swoją potrzebę doznań zaspokaja według najbliższych mu wzorów, niepobudzone do dostrzegania i przeżywania, nie rozbudza w sobie – z reguły – takiej potrzeby. Potrzeba wszak jest odczuciem jakiegoś braku, a takiego braku dziecko nie odczuwa. Dopiero przeżycia estetyczne, które powstają w zetknięciu się z różnymi rodzajami sztuki i wrażenia wywołane oglądaniem, słuchaniem znajdują ujście w formach ekspresji. Tych form jednak człowiek się uczy. Ważne jest zatem dla rodzaju i siły przeżycia, na jakiej

płaszczyźnie następują pierwsze kontakty ze sztuką, one to bowiem tworzą warunki odbioru różnych wrażeń, przy których kontekst emocjonalny znaczy więcej niż intelektualny. W przypadku dzieci ślady przeżyć z kontaktów z wytworami artystycznymi wywołują co najmniej długotrwałe nastawienie. Dla młodzieży, a także niewyrobionego dorosłego odbiorcy korzystną płaszczyzną nowych doznań artystycznych jest znany mu już wcześniej i zaakceptowany inny kontekst.

Sztuka jest potrzebna ludziom, gdyż otwiera im świat marzeń, wzruszeń, wzbogaca wrażliwość i wyobraźnię, daje też możliwość ekspresji uczuć. S. Ossowski, odwołując się do koncepcji sztuki jako „życia chwilą”, uzasadnia jej znaczenie oczyszczające i sens wychowawczy. Widzi w sztuce „wewnętrzną ochronę” człowieka, która „w krytycznych momentach chronić może przed zwątpieniem w wartość życia, w wartość istnienia” (1967).

Sama jednak obecność sztuki nie jest jeszcze faktem edukacyjnym, wymaga różnego rodzaju sytuacji i czynników pośredniczących (Wojnar 1983). „Wpływ sztuki na człowieka nie dokonuje się automatycznie, *ex opere-operato* – pisze M. Gołaszewska – aby dokonał się on, człowiek musi przejawiać ze swej strony określoną aktywność; sztuka stwarza możliwość korzystania z niej, lecz nie zachodzi tu żadna konieczność” (1983, s. 248). Dla pedagoga, wychowawcy powstaje pytanie: kiedy pojawi się taka aktywność? T. Kostyrko (1985, s. 10) uważa, że do rozumienia poznawanych przez nas zjawisk niezbędna jest wiedza teoretyczna. Reagując na sztukę, ludzie ujawniają określoną o niej wiedzę, różną w zależności od tego, jaki typ kultury reprezentują. Wiedza ta wyznacza ich zasób pytań wobec utworu, a tym samym ich oczekiwania. Kulturalny rozwój człowieka dokonuje się przez proces uczestnictwa wtedy przede wszystkim, kiedy jest dwustronny: odbieranie i współtworzenie. Za A. Przecławską (1986, s. 204) warto przy tym zwrócić uwagę na to, że najczęściej dostrzegamy tylko stronę konieczności przyswojenia pewnego systemu wartości kultury, tymczasem umiejętność współtworzenia jest równie ważna. I to nie tylko z punktu widzenia indywidualnego odbioru i uczestnictwa, jako że sam fakt udziału w zjawiskach kultury to przyswajanie, ale i używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom, ale i tworze-

nie nowych wartości, wzorów, przetwarzanie istniejących (Tyszka 1971, s. 54-55).

Oddziaływania wychowawcze winny obejmować zatem wyrabianie umiejętności i potrzeby dokonywania interpretacji odbieranych treści, kształtowania osobistego do nich stosunku, konfrontowania własnej postawy z postawami innych. Przeżycia kulturalne stawać się mogą wartościami autotelicznymi. Pod wpływem kultury otoczenia, ale i celowych działań edukacyjnych dzieci zaczynają w pewien sposób odczuwać i rozumieć, że piękno jest obiektywną wartością, o którą się zabiega, którą się chroni i pielęgnuje (Parnowska-Kwiatkowska 1978). Przeżycia dzieci są szczególnie bogate wtedy, gdy dzieła, z którymi się stykają, przemawiają do nich ciekawą treścią, akcją, wyraźnym dla nich obrazem. Zwracają uwagę na strukturę całości, formę, lecz najważniejsza jest treść. Ich przeżycie wzmacnia jednocześnie oddziaływanie różnorodnych środków artystycznych. Tędy wychowawcy otwiera się droga kształtowania wrażliwości estetycznej.

Najpierw jest to potrzeba przeżywania piękna, chęć emocjonalnego doświadczania z wytworem artystycznym. Nie łatwo jednak pojawi się wrażliwość artystyczna w tak dojrzałej formie, jak to definiuje R. Ingarden: zdolność oceny obiektywnych cech dzieła sztuki, cech, które niezależnie od indywidualnych i różnych przeżyć estetycznych wynikłych w następstwie obcowania z tym dziełem decydują niezmiennie o jego artystycznej wartości (1998). Niemniej uczenie przeżyć estetycznych, ukazywanie wartości, przyjemności i korzyści z tego płynących jest elementem wychowania humanistycznego. Ukazuje takie możliwości realizowania potrzeb i wzbogacania człowieka, które nie kolidują z dążeniami i prawami innych ludzi. Są tym rodzajem przeżyć, jak pisze W. Tatarkiewicz (1951), które wiążą się z postawą estetyczną wywołaną obcowaniem z rzeczami pięknymi i ich kontemplacją. Jest to spojrzenie na jednostkę, na jej pełny i harmonijny rozwój. W takim aspekcie oddziaływanie sztuki deklaratywnie może być przyjmowane przez różne systemy edukacyjne, w rzeczywistości jednak niesie ze sobą ryzyko akceptowania daleko idących odmian w formowaniu ludzi jako członków społeczeństwa. Owa odmiennność ma przecież granice akceptacji, którymi są wartości uznane

w danym społeczeństwie w określonym czasie. Pojawia się przed twórcami współczesnych programów szkół publicznych wcale nie retoryczne pytanie, jak pogodzić indywidualny rozwój każdego człowieka z kształtowaniem go jako istoty społecznej? Czy nadmierna afirmacja indywidualnej jakości przeżyć, w tym i wyborów wartości estetycznych nie podaje w wątpliwość możliwości tworzenia płaszczyzn porozumienia kulturowego?

Akceptując tylko indywidualną linię rozwoju estetycznego, godzimy się społecznie na daleko idący relatywizm wobec wartości, które przyjmowane były dotąd przez grupę jako kanon czy fundament myślenia o estetyce. Nawet jeśli uznamy to za znak naszych czasów, to podważamy sens tradycyjnie pojmowanej edukacji kulturalnej, a nawet szerzej określanego wychowania estetycznego. Poszukiwanie złotego środka jest tylko niejawnym traktowaniem sztuki jako narzędzia kierowania jednostką i zbiorowością. Dobór treści i sposobów jej udostępniania, uprzystępniania i upowszechniania – jak wyróżnił to S. Szuman (1961, s. 20) – wskazuje, który sens (socjologiczny czy psychologiczny) jest w danym momencie ważniejszy dla grupy i z jaką siłą dominuje w programie edukacyjnym. W każdej jawnie przyjętej ideologii edukacyjnej określone są społeczne funkcje sztuki.

Tak więc to afirmacyjne podejście do znaczenia edukacji artystycznej dla rozwoju młodego człowieka nie zwalnia od wskazania niebezpieczeństw, jakie może kryć nieumiejętne wprowadzanie dziecka w ten świat. Z zewnątrz edukacja jest procesem usystematyzowanym, z najważniejszymi elementami wyraźnie określonymi przez interesy grupy. B. Berstein pokazuje, że są to interesy klasy dominującej w opowie jej kultury, przy czym „klasa jest tu pojmowana jako fundamentalna dominująca kategoria kulturowa” (1990, s. 127). W niniejszych rozważaniach z tego punktu można patrzeć na wymiar społeczny. Indywidualne systemy wartości etycznych, a także i estetycznych, nie powinny stać w jawnej sprzeczności. System edukacji w interesie obu tych podmiotów dąży do zgodności celów – interesów.

Niemniej każdy człowiek swą pierwszą socjalizację odbywa w odmienną grupie, która kształtuje zręby jego społecznej osobowości, zanim poddany zostanie zorganizowanym procesom oświatowym i wychowaw-

czym. Dziecko znajduje się „wewnątrz” tego procesu jako obiekt, przedmiot i podmiot. Doświadcza edukacji jako przeżycia intelektualno-emojonalnego wywoływanego ciągiem sytuacji. W zależności od tego, jakie związki zachodzą między jego światem codzienności a światem oferowanym mu w szkole poprzez sytuacje socjalizacyjno-wychowawcze i edukacyjne, inna jest jego sytuacja. Te same teksty edukacyjne, oferty przeżyć artystycznych stanowić mogą dla dziecka zupełnie odmienne w stopniu trudności i atrakcyjności sytuacje. Uwagę zatrzymują trzy najbardziej typowe:

1. W szkole styka się z ofertami artystycznymi podobnymi do tych, jakie ma w środowisku najbliższym. Nawet jeśli samo ich jeszcze nie akceptuje, mogą one być przyjmowane przez inne, znane mu osoby. Jest płaszczyzna naturalnej tolerancji. W sytuacji takiej dominuje aspekt intelektualny, dziecko nie odrzuca oferty, można je nią zaciekać. Jest szansa na wskazywanie niedostrzeganych przez nie dotąd walorów, można rozbudzać wrażliwość artystyczną, kierować upodobanie ku przyjętym kanonom. Obrazy takiej zgodności najłatwiej znaleźć wśród uczniów, których rodzina cechuje dość wysoki poziom kultury ogólnej.

2. Dziecko styka się na lekcjach oraz w zespołach zainteresowań czy zajęciach pozalekcyjnych z innymi ofertami do zaakceptowania niż te, które dotąd znało. Jednak stopień trudności w ich przyjęciu jest do pokonania, gdy forma spełnia zasady przystępności. Przy tym zachodzić tu musi akceptacja dla całej dziedziny sztuki i udziału w niej dziecka. Akceptacja ta pochodzi ze wzmocnień rodzinnych lub innych bliskich znaczących osób. Takie sytuacje są charakterystyczne dla dzieci biorących udział w dodatkowych zajęciach artystycznych, często z inspiracji rodziców, dla których ów udział jest już wartością uznawaną, choć osobiście nieodczuwaną.

3. Sztuka i jej odbiór nie były zaznaczane w naturalnym środowisku dziecka. Traktowano je jako dodatek, rodzaj fanaberii lub element świąteczny, przy czym świąteczność miała ustaloną estetykę, nie podlegała refleksji i odwoływała się do tradycji typu „zawsze tak było”. Jest to najsilniejszy mechanizm blokujący otwarcie na inne formy afirmacji wartości

przez sztukę. Artystyczne wydarzenia, mające wzbogacać społeczną rzeczywistość dziecka czy też jego edukację w tym zakresie, traktuje się od strony rodziny i jej najbliższego otoczenia jako niepotrzebne „wydziwianie”. Tu – w zależności od typu wykształcenia i aktualnie zajmowanej pozycji społecznej – sztukę traktuje się jako sprawę „prestżu majątkowego”, czasem lokalnego snobizmu, lecz najczęściej mody. Stąd dla dzieci z tych kręgów za główne kryterium piękna uchodzi moda. Młodzi ludzie przy ambiwalencji zachowań rodziców nie przywiązują znaczenia do tej sfery edukacji. Niemniej tam, gdzie ze względów prestiżowych rodzice zachęcają do „poddawania się wpływom”, istnieje szansa edukacyjna. Najtrudniejszym środowiskiem bywają społeczności o bardzo niskim wykształceniu i utylitarnym nastawieniu do wszelkich form edukacyjnych.

Tak widząc sytuacje indywidualne, nie można zakładać, że sztuka w edukacji artystycznej stanie się inspiratorką nowości w życiu, nada mu barwę i bezpośrednio uaktywni dziecko czy młodego człowieka. Zasady przystępności, upogładowienia i atrakcyjności przekazu są w edukacji artystycznej tak samo ważne, jak tam, gdzie treści dotyczą wytworów świata materialnego czy przekazu idei. Edukacja, która nie liczy się z aktualnym poziomem możliwości intelektualno-emocjonalnej, np. jeśli operuje symbolem, gdy dziecko jest dopiero na poziomie znaku, stwarza mu jedynie możliwość pseudodoświadczeń. Ukazywane mu teksty (przekazy) artystyczne nie mają połączeń z tymi, które budują jego aktualną kompetencję. Nie wiążą się ani z przeżywaną przez niego codziennością, ani z odświętnością. Są po prostu z innego świata. Z punktu widzenia psychologii tego okresu (przede wszystkim wczesnoszkolnego) nie daje to szans na rozbudzenie zainteresowań, a nawet może na zaciekawienie. To jest inny świat – nie jego bliski ani nie bajkowy, zatem obcy i nieinteresujący. Jeszcze gorszy skutek może wystąpić wtedy, gdy ukazywane w szkole wartości, nawet artystyczne, trzeba będzie bez przekonania afirmować. Z wychowawczego punktu widzenia tu kryją się lekceważone przez szkołę źródła późniejszych zachowań fasadowych.

Dla wychowawcy nie ma racji twierdzenie, że sztuka ze swej natury wychowuje. Może on analizować tę funkcję, jeśli edukacja rozbudzi

w człowieku wrażliwość estetyczną, wywoła potrzebę kontaktu z pięknem, przeżywania, działania. Wtedy też wyzwalać się będzie chęć, by własnym myślom, uczuciom i marzeniom nadawać artystyczny kształt.

Rozdział II

Kształtowanie się kompetencji kulturowej i kulturalnej

1. Istota kompetencji kulturowej i kulturalnej

Człowiek jest istotą społeczną – pisał Elliot Aronson (1987). Tylko wśród innych ludzi może doznawać swojego człowieczeństwa i je rozwijać. Kontakty, wzajemne zaspokajanie potrzeb, najszerzej rozumiana komunikacja tworzą bogaty system znaków i symboli, kod rozumiany przez określoną ludzką grupę, społeczność czy społeczeństwo, sprawiają, że człowiek doznaje poczucia przynależności do grupy, a grupa buduje swoją świadomość zbiorową. Odczucie takie nie pojawia się tylko jako immanentna cecha człowieka jako gatunku biologicznego, lecz jest efektem przetworzonego doświadczenia pokoleń żyjących przed nim i jemu współczesnych. Ten dorobek duchowy i materialny w uogólnionej refleksji pokoleniowych doświadczeń, przekazywany zarówno świadomie, jak i w nieświadomych aktach i procesach społecznych, tworzy charakterystyczne dla grup poczucie dziedzictwa i dążeń. Pozwala ono grupom, a za nim jednostkom, patrzeć w przyszłość i wyznaczać kierunki dążeń, czyli szerzej ujmując – rozwoju.

Człowiek wchodzący przez urodzenie czy też inny przypadek losowy do określonej grupy, a tym samym do jej kultury, musi poznać choćby najważniejsze funkcjonujące w niej prawa. Z tego punktu lub miejsca, w którym „zanurzony” jest w kulturze – jak to określa F. Znaniecki (1992) – poznaje nakazy, zakazy, których znaczenia najpierw nie rozumie, a potem stopniowo pojmuje ich treść. Część z nich akceptuje poprzez zrozumienie ich zasadności jako regulatorów życia zbiorowego, część zaś przyjmuje

w sposób nieświadomy w formie myślenia „tak trzeba”. Jeszcze inna część zaspokaja jakieś jego potrzeby, od podstawowych zaczynając, do tych, które mają znaczenie dla rozwoju, jak np. możliwość ekspresji i przeżyć przez świętowanie czy zachowywanie zwyczajów i obyczajów. Stopniowo wszystkie te nakazy, zakazy, zwyczaje, interioryzują się w umyśle, tak że tworzą mu obraz świata, w którym żyje, znajduje swoje miejsce i w którym się czuje pewnie. Można powiedzieć, że z całego uniwersum kulturowego, jakie istnieje dla danego społeczeństwa, człowiek wybiera sobie to miejsce i ten jego zakres, w którym nie ma trudności komunikacyjnych. Relacje interpersonalne znaczące emocjonalnie dotyczą w jego przypadku tych osób, które znajdują się w tym samym kręgu komunikowania, posługują się tym samym kodem informacyjnym, akceptują te same lub podobne wzory realizacji norm, również rozumianych tak samo lub podobnie. Tak więc stopień poznania i zaakceptowania elementów strukturalnych i funkcjonalnych kultury wyznacza każdorazowo jednostce obszar i poziom rzeczywistości symbolicznej, na której funkcjonuje. Określam to mianem kompetencji kulturowej. Przy tym istotne jest, że immanentną cechą kompetencji jest nie tylko – jak to podkreśla L. Korporowicz (1983) – „znajomość poszczególnych odrębnie ujętych wzorów, zarówno w ogólnym, jak i w szczegółowym charakterze, ale również znajomość relacji istniejących między wzorami”.

W takim ujęciu kompetencja kulturowa w odniesieniu do jednostki może być rozpatrywana zarówno jako stan, jak i proces. Pierwsze rozumienie pozwala na diagnozowanie przyczyn zachowań jednostek i grup, możliwości określania płaszczyzn porozumiewania między grupami, dostrzeganie możliwości dyfuzji wzorów kulturowych czy też luk kulturowych tworzących nadmierne dystanse pomiędzy elitami, awangardą a enklawami zapóźnienia kulturowego. Drugie widzenie kompetencji – jako procesu o swoistej dynamice dla podmiotu – pozwala już na dostrzeganie pedagogicznych (w sensie teoretycznym) i animacyjnych (w sensie praktycznym) możliwości ingerencji. Może ona przybierać formę ofert świadomego uczestnictwa w dorobku kulturowym członka zbiorowości, pomocy w rozwoju budującego swoją tożsamość kulturową, a czasem wręcz wychowawczą, gdy poziom rozumienia otaczającej rzeczywistości sym-

bolicznej sprawia, iż człowiek ma utrudnione funkcjonowanie przez brak adekwatnego obrazu warunków, w których się znajduje. Tak więc z istoty swej jest to proces niejednolity dla wszystkich jednostek społeczeństwa; wskazujący, iż punkty wyjścia oraz poziom rozumienia i możliwości korzystania z dóbr kultury bywa każdorazowo inny. M. Czerwiński (1985, s. 229) twierdzi, iż warunkuje to wielość wejść w teksty nieredukowalne do siebie, niepowtarzające tych samych struktur.

Rozważyć więc można pojęcie kompetencji kulturowej w jej elementach składowych. Za takie z pedagogicznego punktu widzenia można uznać: poznawanie elementów i ich wzajemnych relacji, kształtowanie nastawień emocjonalnych, pielęgnowanie i przekazywanie tych, które uznano za cenne oraz wzbogacanie o nowe. Najistotniejszym elementem kultury są wartości. Największe znaczenie dla spójności grupy mają te, które uznane są za nadrzędne i akceptowane przez wszystkie grupy mające świadomość przynależności. O specyfice kulturowej zbiorowości społecznej świadczy sposób ich realizacji.

Jednak nawet najsilniejsze dążenie społeczeństwa, w tym grup kierujących, do zapewnienia jednostce optymalnych możliwości rozwoju i tworzenie najszerszych warunków uczestnictwa w życiu społecznym nie jest w stanie zlikwidować różnicowań. Dlatego dla analizy procesu nabywania kompetencji kulturowej inspirujące wydaje się poczynione przez Bogdana Nawroczyńskiego (1947, s. 45-46) rozróżnienie faktu kulturowego od faktu kulturalnego. Ten pierwszy „to taki fakt społeczny, który jest wspólny wielu grupom, a więc krąży pomiędzy ich członkami i przechodzi w tradycję. Z takich faktów składa się kultura pojęta w sensie biologicznym czy socjologicznym”. Bardziej odpowiadają indywidualnemu, subiektywnemu udziałowi w kulturze według tego pedagoga fakty kulturalne. „Każdy taki fakt – pisze – jest skierowany na cele w danej kulturze obowiązujące. Każdy odpowiada normom, które z takich celów wynikają [...]. Fakt kulturalny musi choć w pewnym stopniu czynić zadość uznawanym wymaganiom”.

W konsekwencji można przyjąć, że wcześniejsza i nabywana w sposób przede wszystkim drogą socjalizacji jest kompetencja kulturalna jed-

nostki. Rozumiem przez nią funkcjonowanie człowieka we współczesności z różnym poziomem jej rozumienia i konsekwencją tego.

Wydaje się, że takie uściślenie daje pewne korzyści badawcze. Dostrzegam je jako:

- możliwość rozpatrywania stanu funkcjonowania jednostki w jej najbliższym kontekście kulturowym;
- indywidualne określanie stanów dążeń, kierunku podwyższania kompetencji kulturalnych, pogłębiania kompetencji kulturowej;
- dynamiczne ujmowanie jednostkowej kompetencji kulturalnej;
- wyraźniejsze dostrzeganie czynników stymulujących i barier rozwoju kulturalnego tkwiących w bezpośrednich bodźcach społecznych.

W takim też ujęciu próbuję prześledzić drogę poznawania wartości i sposób ich realizacji, a więc dążenie do nich i do ich afirmacji.

Społeczeństwo ma dwie zasadnicze drogi przekazywania wartości i wzorów kultury: tradycję i edukację (Mauss 1964). Ta pierwsza dominuje w procesach socjalizacyjnych prowadzących do adaptacji kulturowej, a ze względu na swój naturalny charakter lokuje się na określonym poziomie i obszarze. Świadomość więc jednostki tworząca się tą drogą należy raczej do kompetencji kulturalnej. Ta druga (edukacja), oparta na świadomym wyborze treści i form, prowadzić ma z zasady do myślenia dyskursywnego i podmiotowego udziału w wybranym obszarze i na możliwym dla danej jednostki poziomie kultury. Jest to bezpośrednio nabywanie kompetencji kulturalnej z otwieraniem perspektyw rozwoju kompetencji kulturowej.

Pierwszym naturalnym obszarem, na którym procesy te występują intensywnie, a ich granice są nieostre, jest rodzina. Należąca do określonego społeczeństwa, narodu, rodzina partycypuje intensywnie w jego kulturze. Sposoby i różnice owej partycypacji zależą od obiektywnych warunków, w jakich żyją jej członkowie, od różnic społecznych i kulturowych. W tym obszarze pierwszych bodźców kulturalnych (lub faktów – jak to określał B. Nawroczyński) jako najważniejsze przedstawiają się w codziennym życiu:

- język, kod, komunikacja niewerbalna,
- tradycje domowe,

- obudowa symboliczna czynności codziennych,
- charakter kontaktów interpersonalnych,
- dostrzegane role członków rodziny,
- sposoby wypoczynku różnych członków rodziny.

Dziecko poznaje określone specyficzne formy życia społecznego, przyjęte w społeczności tradycje, obyczaje i wartości nie tylko w drodze dyskursywnej, ale i w myśl tradycji, „która głosi”, i tradycji, „która nakazuje”. Poznaje takie sposoby zachowania, które pozwalają mu na prawidłowe współżycie z innymi członkami społeczności i porozumiewanie się z nimi. W określony sposób kształtowana jest też sfera uczuć dziecka. W rodzinie więc wyzwała się i stymuluje gotowość emocjonalną do przyjmowania wartości kultury, wpływa się na sposób ich poznawania i przyswajania.

Jest to bez wątpienia kompetencja adaptacyjna. Środowisko rodzinne kształtuje zręby osobowości kulturalnej. Niebezpieczeństwem może być zbyt silna adaptacja do form, walorem jest fakt, że tu przejmowane są fundamentalne wartości dotyczące relacji między ludźmi. Jeśli poznawanie i doświadczanie wartości ważniejsze jest niż wierność formom, człowiek kształtuje tu swoje „jądro kultury”.

Rodzice przekazują jednak przeważnie tę część kultury, która jest dostępna ich warstwie społecznej. W ten obszar wprowadzają młode pokolenie. Społeczność lokalna staje się pierwszym terenem weryfikacji i falsyfikacji poznanych w rodzinie norm, wzorów zachowań, rozwiązań sytuacji społecznych. Do czynników charakteryzujących środowisko społeczności lokalnych można zaliczyć:

- język, zróżnicowania i odmiany,
- tradycje lokalne i regionalne,
- wzory kontaktów rodzin i osób w społeczności,
- podobieństwa i odmienności wzorów wypoczywania (granice tolerancji),
- stopień i formy aktywności społecznej pozarodzinnej poszczególnych osób.

Kształtują one postawy wobec kultury. Niektóre z nich mogą sprzyjać uczestnictwu w różnych formach kontaktu z kulturą, inne mogą go

ograniczać. Nawet instytucje oświatowo-wychowawcze swoje wpływy modyfikują oddziaływaniem środowiska. Mogą przedstawiać różny stopień spójności oddziaływań – od skrajnie odmiennych (gdy szkoła postrzegana jest jako element obcy kulturowo) do całkowicie zgodnych z preferowanymi wartościami i wzorami dominującymi w środowisku grup (w przypadku szkoły np. samorządowej). Efekty poznawania wartości, norm i wzorów w środowisku lokalnym można postrzegać w dwóch wymiarach. W wymiarze pozytywnym będzie potwierdzanie kultury rodzinnej, afiliacja do grupy, doświadczanie współodpowiedzialności. Może się to wyrażać poczuciem tzw. małej ojczyzny, ale może też przybrać obrót niekorzystny przez zdominowanie wartości lokalnych i naznaczeń członków grupy jako swoich. Tak pojęty patriotyzm lokalny prowadzi z reguły do ciasnoty poglądów i swoistego zamknięcia się na problemy szersze. Można to wyrazić parafrazą słów Stanisława Wyspiańskiego: „niech na całym świecie wojna, byle nasza wieś spokojna”.

Szerszym kręgiem kulturowym niż społeczność lokalna jest dla współczesnego człowieka społeczeństwo. W interesie tej makrogrupy działają już instytucje. Zatem można twierdzić, że tu poznawanie kultury występuje w większej mierze poprzez edukację. Tę płaszczyznę wspólnoty kulturowej budują twórczo wartości scalające społeczeństwo jako naród, państwo. Szczególną rolę odgrywają tu wartości kultury narodowej. Poznawane są jednak poprzez sytuacje i działania umieszczane w określonych kontekstach społecznych. Za konteksty najbardziej znaczące uważam:

- miejsce rodziny w zastanej kulturze społeczeństwa, do którego należy,
- akceptację i rozumienie wydarzeń kulturalnych (najpierw interpretacja rodzinna, później subiektywny odbiór),
- uczestniczenie w tych wydarzeniach (najpierw stymulowane, później z własnej woli lub potrzeby),
- poznawanie różnych form uczestnictwa w życiu społecznym.

W efekcie, w zależności od tego, czy w sposobie poznawania dominuje rozumienie i doświadczanie wartości wspólnych, czy też przestrzeganie wzorów, kształtują się odmienne postawy. W przypadku pierwszym konsekwencją będzie częściej osobisty stosunek do wartości, dostrzega-

nie ich istoty, natomiast sposoby ekspresji, afirmacji będą przedstawiały większe zróżnicowanie. W takim też ich poznawaniu jest miejsce na pojawianie się wartości pochodnych, a nawet nowych, choć zasadniczo niesprzecznych z ogólnie przyjętym przez człowieka systemem. Odmienne postawy mogą się kształtować przy niedostatecznym poznaniu istoty wartości, a egzekwowaniu wzorów ich realizacji. Pomijając tu szkodliwą oczywiście fasadowość zachowań, może też dojść do odbioru określonych zachowań jako sposobu wyróżniania „swoich”.

Tak więc i tu sposób poznawania wartości i sposobów ich realizacji można widzieć w kategoriach korzyści lub strat. Korzystnym efektem będzie afiliacja do grupy, poczucie tożsamości kulturowej, poznanie wielości wzorów i rozwiązań niesprzecznych, rozumienie norm, tolerancja dla wzorów. Niekorzystne zjawiska w przyjmowaniu elementów kultury narodowej, stanowią narodowa megalomania, nacjonalizm, a nawet szowinizm. Współcześnie obserwujemy zjawiska graniczące z patologią, jakimi są pseudoposzukiwania „prawdziwych Polaków”.

W takim poznawaniu świata wartości naszego kręgu cywilizacyjnego dochodzimy również do płaszczyzny porozumienia między ludźmi, jaką tworzą wartości kultury europejskiej. Z powyższego wywodu wynika, iż kompetencja kulturalna na tym poziomie jest możliwa do osiągnięcia tylko dla tych, którzy wcześniejsze poziomy osiągnęli drogą poznawania istoty wartości, z racjonalną tolerancją dla wzorów, z akceptacją odmienności sposobów niekonfliktowego funkcjonowania w społeczeństwie. Tylko otwartość i możliwość postrzegania wartości przez siebie uznawanych na szerszym tle systemów kulturowych pozwala kształtować kompetencję kulturalną współczesnego Europejczyka.

Ten poziom kompetencji również można rozpatrywać jako szansę korzystania z dóbr określonego obszaru, zakresu. Nie wydaje się, oczywiście, możliwe traktowanie tu kompetencji kulturalnej jako wykazu niezbędnych wiadomości i umiejętności rozumienia, interpretacji i doświadczania niezmierzonych dóbr europejskiej kultury. W rozważanym aspekcie ważna jest filiacja ku wartościom wspólnym. To wydaje się warunkiem otwartości umysłu jednostki i otwartości kulturowej grupy. Przy ta-

kim nastawieniu do innych kultur możliwe jest korzystanie z obcej myśli filozoficznej, naukowej, artystycznej.

A jednak i ten z istoty swej pożądaną poziom poznawania wartości może nieść niebezpieczeństwa. Będą one wyraźne wtedy, gdy pominięte zostaną wcześniejsze etapy kulturalnego rozwoju i stopniowe poziomy wzrastania kompetencji kulturalnej. Rozpoczynanie edukacji kulturalnej z poziomu wspólnej kultury europejskiej (a dążenia takie obserwowalne są w niektórych alternatywnych formach kształcenia) może prowadzić niedojrzałego młodego człowieka do relatywizmu wobec wartości, braku szacunku dla kultury małych społeczności, braku poczucia afilacji i tożsamości. Mimo więc, że poziom ten dotyczy wartości wysokiego stopnia, ważnych dla wielu mniejszych grup, dalej jest to tylko rodzaj kompetencji kulturalnej, a nie kulturowej.

W idealnym obrazie kształtowania się kompetencji kulturowej jednostki winny być dostrzegalne naturalne etapy akulturacji człowieka. Możliwość przechodzenia na kolejne poziomy i odmienne obszary wydaje się warunkowana wychowaniem ku wartościom, a nie ku wierności wzorom w kulturze zastanej.

2. Wychowanie do wartości jako przygotowanie do wyborów

„Człowiek nie tylko funkcjonuje, ale i egzystuje – pisze M. Straś-Romanowska (1993, s. 68). [...] – Egzystować znaczy przeżywać świat i swoje w nim istnienie, ustosunkowywać się do rzeczywistości, interpretować ją na różne sposoby, pytać o głębszy sens działań oraz sens życia w ogóle, a także dokonywać wyborów życiowych”.

Wychowanie definiowane bywa rozmaicie. Zależy to od koncepcji człowieka i jego miejsca w świecie, zależy od warunków jego egzystencji, od oczekiwań społeczności wobec jej członków, od tego, czego społeczeństwo oczekuje od jednostki. Człowiek nie żyje poza grupą. Tylko wśród innych ludzi może rozwinąć swoje człowieczeństwo, odczuć autonomię własnej osoby i docenić ją. Odczucie takie nie jest tylko wynikiem imma-

nentnej cechy człowieka jako biologicznego gatunku, lecz także wynikiem przetworzonego doświadczenia pokoleń żyjących przed nim i jemu współczesnych. Można za R. Baskarem powiedzieć, że „ludzie nie tworzą społeczeństwa, ono bowiem zawsze istnieje przed nimi i jest koniecznym warunkiem ich aktywności. Społeczeństwo trzeba raczej widzieć jako całość kształt struktur, praktyk i konwencji, które reprodukują lub transformują, które nie istniałyby, gdyby jednostki tego nie robiły” (Baskar 1979, s. 15). W tych perspektywach rozwoju pewne stany do osiągnięcia są cenione bardziej od innych, a sposoby ich zdobywania mniej lub bardziej akceptowane, wybierane, uznawane. Rozwój społeczny dużych i małych grup nie jest zupełnie przypadkowy i bezładny, jest uwarunkowany przyjętymi kryteriami słuszności, grupowego interesu, umowami społecznymi porządkującymi kontakty i układy między jednostkami i grupami, uwarunkowany jest kulturą. To pojęcie pod względem różnorodności definicji dominuje nawet nad pojęciem wychowania, ale są one nierozdzielnie ze sobą sprzężone. W tak szeroko widzianym rozwoju społecznym jednostki i grupy, kultura jawi się jako system wartości wraz ze sposobami ich realizacji i afirmacji. Uznanie i przyjęcie wartości prowadzi do wyłożenia ich w postaci norm, a te często skłaniają do wskazywania jednolitych bądź różnych lecz nie sprzecznych wzorów ich respektowania.

Człowiek może poznawać tak normy, jak i wzory stopniowo przez obserwację i doświadczenie sytuacji, przez samodzielne odkrywanie niejawnych paradygmatów działań w różnych sytuacjach życiowych.

Proces ten, zwany socjalizacją, w dzisiejszych warunkach staje się zbyt powolny i zbyt kosztowny zarówno dla jednostki, jak i dla grupy, do której należy, jeśli miałby być jedynym lub choćby głównym sposobem poznawania rzeczywistości. Zmienność współczesnego świata nie daje szansy człowiekowi do zaadaptowania się w środowisku, w grupie. Zamiast z czasem coraz lepszego rozumienia otoczenia wywołuje poczucie coraz większej niedookreśloności, zagubienia się między ważnym a nieistotnym, pożądanym a zbędnym, dobrym a szkodliwym. Zatem pożądanym jest świadome wprowadzanie jednostki w świat kultury czyli w symboliczny wymiar jej społecznej rzeczywistości, a więc – wychowywanie.

W tym widzeniu wychowanie jest przede wszystkim świadomym procesem o źródłach z dwóch stron: społeczeństwa i jednostki. Społeczeństwo, poprzez swoje grupy kierujące wybiera i selekcjonuje wartości pożądane obecnie i w wyobrażalnej przyszłości, uwzględniając istniejące i zmieniające się warunki. Ukazuje w tym procesie w sposób jawny, co ceni, do czego dąży. Deklaracje przyjętych tj. uznanych wartości są podstawą tworzenia programów działań mających na celu uświadomienie ich znaczenia jednostkom młodym. Poza uświadomieniem pożądana jest z tego punktu widzenia internalizacja, czyli przyswojenie tych wartości jako własnych do tego stopnia, iż staną się elementem wewnętrznego „ja” – *super-ego* czy sumienia. Będzie to wtedy ów wewnętrzny imperatyw rozstrzygający w człowieku poprawność jego wyborów, to zaś jest wynikiem coraz lepszego rozumienia sensu życia, wrastania człowieka w jego człowieczeństwo (Gnitecki 1996, s. 81). Ukazywanie wzorów jest w tym procesie tylko pomocą, a nie koniecznością, i wydaje się, że winno pozostawać bardziej charakterystyczne dla socjalizacji niż dla wychowania preferującego dyskursywną formę kształtowania świadomości.

Założenie, iż najważniejsze jest kształtowanie pozytywnych nastawień ku wartościom, pozwala na mniej rygorystyczne przestrzeganie wzorów, a nawet dopatrywanie się w nich w pewnej mierze niepotrzebnego ograniczania swobody ekspresji jednostki. Przy refleksyjnym poznawaniu wartości, a mimowolnym lub okazjonalnym wzorów zachowania, zostanie między tymi zjawiskami świadomościowymi właściwa hierarchia.

Również w tym obrazie wychowania jako świadomego poznawania kultury normy wywodzące się z wartości (oczywiście zaakceptowanych) nie powinny być przez jednostkę przyjmowane drogą nakazów i zakazów. Z taką formą poznawania i tak zetknie się człowiek w naturalnych sytuacjach socjalizacji. Wprawdzie wydaje się to drogą skuteczniejszą w sensie czasu i bliskich efektów, ale w wymiarze skutków dalekich istnieje niebezpieczeństwo alienacji ich od wartości. Tak więc poznawanie norm powinna jednostka odczuwać tylko jako niższy stopień uogólnienia wartości, z której są wyprowadzane, jako odpowiedź i wskaźnik przełożeń na poziom konkretnych społecznych oczekiwań. Może w tym nawet widzieć zobrazowanie ich na poziomie świadomości potocznej.

Pojęte i przyjęte w ten sposób wartości mogą stanowić dla współczesnego człowieka wewnętrzny szkielet moralny, dawać mu poczucie wolności i odpowiedzialności, a więc wyzwalać w nim to, co określamy podmiotowością. Wychowanie nie stanowi w takim układzie sposobu zdążania do celów określonych czy wyznaczanych odgórnie pod jakimkolwiek przymusem, lecz jest wspomaganie dojrzewania człowieka intencjonalnego, który jednakże rozumie, iż jego bycie w świecie innych ludzi wiąże się ze znajomością i przestrzeganiem niezbędnych praw. Proces społecznego kierowania jednostką, zwany tu wychowaniem, będzie przekazywaniem wartości nadrzędnych, stanowiących wspólne dobro ludzkości przejęte przez grupy jako scalające je mechanizmy społecznego porządku. Wyposażony w taką wiedzę wychowanek może się nią kierować w samodzielnym postępowaniu. „W przeciwnym razie – jak pisze T. Frąckowiak (1995, s. 20) – wolność [a także pochodna od niej podmiotowość – K. F.] stanie się ciężarem, którego nie udźwignie ani wychowanek, ani pedagogika, ani społeczeństwo. Tak czy inaczej, społeczeństwo, które chce trwać – a tym bardziej rozwijać się – nie może z tak rozumianych celów rezygnować, gdyż prowadzą one do koniecznej życiu codziennemu samodzielności, samowystarczalności, samopomocy i symbiotycznej współpracy. Życie, któremu wychowanie ma pomagać, stroni od wszelkiej ideologicznej sztuczności, szablonowości, układania zasad prowadzenia wychowanka ku dorosłości”.

Wybory człowieka, zaczynając od prostych codziennych sytuacji, a kończąc na dalekich zadaniach i orientacjach życiowych, mniej będą (lub mniej można tłumaczyć) odgórnymi przymusami, autorytetami, a bardziej sprawą odpowiedzialności. W ostatecznym rachunku będzie to, jak wskazuje Z. Bauman (1994), „kwestią sumienia i moralnej odpowiedzialności”. Pedagogikę kierującą się takim myśleniem o wychowaniu trafnie zdaje się łączyć cytowany wyżej T. Frąckowiak (tamże, s. 20) z teorią sumienia społecznego. Podobnej myśli wydaje się J. Gnitecki, pisząc, iż przed człowiekiem, który otworzył się na świat wartości, nie może stać dawny sposób wychowywania: „W tym przełomowym okresie potrzebna jest inna pedagogika. Przede wszystkim potrzebna jest pedagogika, która nie narzuca człowiekowi gotowych wzorców i modeli wychowawczych, która

nie urabia człowieka według społecznie »uznawanych« wzorów osobowych i wzorców zachowań, z góry przypisanych ról” (Gnitecki 1996, s. 150). Wizja własnego „ja” inaczej będzie budowana, gdy płaszczyzną odniesienia będą wartości uznawane społecznie i prywatnie, a inaczej, gdy najważniejszym kryterium społecznym będzie zgodność zachowywanych wzorów. Można się nawet bez większego ryzyka spodziewać, że to w pierwszym przypadku rozwój człowieka będzie pełniejszy, a całonocowe zmiany w doświadczaniu wewnętrznym wyrażą się coraz głębszym rozumieniem sensu życia.

Poznanie i przyjmowanie wartości tworzy potencjalne i realne (bo naturalnie konieczne) warunki podmiotowego uczestnictwa jednostki w grupie. Wbrew pozorom, to nie wierność wzorom i zewnętrznie narzuconym normom pomoże jednostce przezwyciężyć poczucie osamotnienia, anonimowości, ale odczucie przynależności do osób ceniących te same dobra. O ile owe pierwsze mechanizmy (podporządkowania wzorom) zapewniają tylko zewnętrzne oznaki przynależności, to drugie (wspólnota doświadczeń wewnętrznych) tworzą jednostce szanse porozumiewania się bez obawy o zagrożenie jej indywidualności i tożsamości. Osobistą decyzją dojrzewającego, czy też częściej dojrzałego człowieka, są wybory między odtwarzaniem zaakceptowanych przez grupę wzorów spełniania norm, sposobów afirmacji wartości a tworzeniem nowych elementów kultury społecznej, symbolicznej czyli wzbogacanie, rozwijanie i – stopniowo poprzez małe zmiany – przekształcanie zastanej rzeczywistości.

Ta droga – nie prowadząca od razu do twórczości, ale raczej do innowacji – otwiera mniejszym i większym grupom możliwości promowania nowych wartości. Pojawiają się one w procesie makrozmiian społecznych, towarzysząc niejako dotąd uznawanym wartościom. W ich towarzystwie, jako niesprzeczne z ogólnym systemem, wskazują odmienne możliwości hierarchizowania cennych do tej pory rzeczy i ważnych stanów. Na takie wybory stać jednak tylko osobę, która swoją orientację życiową widzi całościowo – w mniej lub bardziej określonym osobistym systemie wartości. Wiąże się to z jej zdolnością rozpoznawania wartości. Jest to już wysoki stopień w rozwoju duchowym pozwalający na wewnętrzne zrozumienie

istoty wartości i sensu, jaki z niej wypływa, charakteryzuje dojrzałość osobową (Straś-Romanowska 1993, s. 72). Widzi też ich odniesienie do systemu publicznego. Dotykamy tu problemu względnej stałości wielu powszechnie przyjętych wartości. W indywidualnym odczuciu jednostki prędkiej dostrzegalne jest obniżenie siły motywacyjnej uznawanej dotąd wartości, niż ma to miejsce w wyrażaniu jej w życiu zbiorowym. Toteż okresami może zachodzić zjawisko obowiązywania w systemie publicznym pewnych wartości, które już w swej istocie nie znajdują miejsca w osobistych systemach członków zbiorowości (Hartmann 1987, s. 304 i n.). Jeśli jednak w zbiorowości dominują mechanizmy porządku społecznego prowadzące do adaptacji, to wzory zachowań i układów sytuacji mogą pozostawać w oderwaniu od źródła powstania, prowadząc bądź do fasadowości zachowań (przy publicznym uznawaniu wartości), bądź do zjawiska przeżytku społecznego (związanego z myśleniem mitycznym).

Tak więc i tu okazuje się, że dominujący sposób wprowadzania jednostki w system kulturowy ma konsekwencje w dwóch najważniejszych wymiarach. Z jednej strony kształtuje jej osobowość kulturalną, z drugiej – determinuje charakter zbiorowości, czyniąc ją albo stagnacyjną i zamkniętą na zmiany oraz na dostrzeganie odmienności, albo otwartą i tolerancyjną.

W tym miejscu nasuwa się pytanie o rolę edukacji jako świadomej pomocy człowiekowi w rozpoznawaniu wartości i kształtowaniu wobec niej określonych nastawień. O tym, że poznawanie wartości jest czynnością racjonalną, a zrozumienie jest niezbędne w każdym procesie edukacyjnym, bez trudu można się dać przekonać. Przyjmując jednak takie stanowisko za W. Pasternikiem (1996), trzeba w konsekwencji postawić również za nim pytania: Jak odnajdywać znaczenie wartości? Jakie procesy stosować dla ich zrozumienia?

Nie podejmując wprawdzie wprost odpowiedzi na te pytania, zatrzymuję uwagę na tym aspekcie edukacji, który daje się rozpatrywać procesualnie, a nawet można wyodrębnić jego pewne etapy. Punktem odniesienia jest znaczenie edukacji dla rozwoju osobotwórczego jednostki. Dostrzegalnymi etapami obejmującymi pewien dominujący rodzaj działań

będą: nauczanie o wartościach, poznawanie ich przez doświadczanie, weryfikacja.

Nauczanie to może odbywać się dwiema drogami:

- poprzez ukazywanie treści, nakaz i zakaz (w odniesieniu do norm) z uzasadnieniem mitycznym,
- przez poznawanie sensu w uzasadnianiu dyskursywnym.

Wynikiem tego etapu, niezależnie od przyjętej początkowo drogi, jest uprzedmiotowienie jednostki wobec grupy. Jest to etap adaptacji. Wybór drogi nauczania wpływa na rodzaj przyjmowanych nastawień mających znaczenie dla rozbudzanej lub rozbudzającej się autoedukacji.

Poznawanie wartości przez doświadczanie następuje w sytuacjach emocjonalnie znaczących. W zależności od kontekstów sytuacyjnych mogą one zostać przyjęte lub odrzucone nawet niezależnie od intelektualnego uzasadnienia. Racjonalne podejście przy tym sposobie poznawania wartości może nie mieć większego znaczenia (Ferenz, Lewandowska 1996). Na tym etapie różnicuje się podejście do wartości osób nastawionych wobec otoczenia bardziej przedmiotowo od tych o znaczącym odczuciu własnej podmiotowości. Osoby charakterystyczne dla pierwszego przypadku przyjmą sposoby wyrażania afirmacji wartości, nawet jeśli jej nie zinternalizują. Osoby charakterystyczne dla drugiego – przyjmą je lub nie, uzależnią to od odczuć i refleksji, jakie towarzyszyły sytuacji. Jeśli zaś przyjmą, będą z wyboru akceptować poznane wzory lub znajdować własne sposoby ekspresji.

Weryfikowanie jest dojrzałym, tj. świadomym sposobem analizy wartości, czyli jej sensu i treści. Ten etap – wydaje się – nie dla wszystkich jest osiągalny ze względów mentalnych. Osoby zbyt silnie podatne na adaptację nawet jeśli doznają odczucia falsyfikacji wartości, pozostają przy wynikających z nich wzorach, jednocześnie relatywizując ich znaczenie. Dostrzec w tym można jedną z dróg prowadzących do anomii społecznej jednostki. Natomiast człowiek o poczuciu własnej podmiotowości w etapie weryfikacji tworzy swoją hierarchię, wybiera sposoby afirmacji i realizacji, odważa się mieć nowe wartości.

Przedstawione tu widzenie edukacji do wartości wydaje się niesprzeczne z modelowym ujęciem jej przez J. Gniteckiego (1996, s. 82) jako symbolicznej komunikacji. Może być ona wyrażona w języku empirycznym (jako opis i wyjaśnianie), prakseologicznym (jako skuteczne dokonywanie zmian w uczeniu), hermeneutycznym (jako interpretacja i rozumienie sensu dokonywania zmian w uczeniu). W powyższym przypadku jest to wyjściowy opis znaczących momentów procesu poznawania i przyjmowania wartości przy rozwijaniu osobowości w sposób kreatywny.

W wymiarze społecznym tak przedstawione wychowanie znajdować będzie swe podstawy w takich filozofiach człowieka, które widzą w nim przede wszystkim osobę żyjącą wśród innych osób, a nie tylko jednostkę jako element grupy. Społeczeństwo (czy też w mniejszym wymiarze – społeczność) będzie miało poczucie tożsamości, odrębności, godności i szacunku dla innych odmienności, przy czym jedyną koniecznością obrony swej indywidualności kulturowej będzie zagrożenie naruszenia przez inną społeczność wartości nadrzędnych, scalających grupę. Idealem społeczeństwa – z tego punktu widzenia – będzie więc takie, które w najwyższej płaszczyźnie uznawanych wartości stawia wartości uniwersalne dla swego kręgu cywilizacyjnego. Dla współczesnego człowieka naszego kręgu ma to być cywilizacja zbudowana „na uniwersalnych wartościach pokoju, solidarności i sprawiedliwości i wolności” (Jan Paweł II 1995, s. 18).

W indywidualnym wymiarze, tj. w procesie tak kierowanego wychowania, celem będzie i przekonanie jednostki do powszechnie przyjętych w grupie wartości, również ukazanie ich w hierarchii od uniwersalnych poprzez pochodne przyjęte i realizowane w grupie, wyjaśnianie mechanizmu norm. Na każdym etapie rozwojowym człowieka takie zabiegi wychowawcze są i możliwe, i z tego punktu pożądane. Kształtująca się stopniowo kompetencja kulturowa poszczególnych członków zbiorowości polegać może na coraz lepszym rozumieniu otaczającego świata społecznego i coraz głębszym uwewnętrznianiu wartości. Przechodzenie wtedy z jednych obszarów subkulturowych do innych świadomie i celowo lub z konieczności – który to proces P. L. Berger i T. Luckmann (1983) nazywają socjalizacją wtórną – mniej będzie miał cech zdradzania pierwotnego „subświata”.

3. Otoczenie człowieka a wpływy edukacyjne

Żaden człowiek nie jest w stanie ogarnąć dorobku kultury nawet swojego społeczeństwa, nie mówiąc już o tym, że jego uczestnictwo będzie miało z konieczności ramy. Wyznacza je wiele czynników, od biologicznych dyspozycji zaczynając, a na świadomych indywidualnych wyborach kończąc. Na tej osi ekstremalnych uwarunkowań i potencji znaczące miejsce zajmuje bliższe i dalsze otoczenie człowieka. Stwarza ono ten rodzaj bodźców, które pośrednio i bezpośrednio oddziałują na ciało i psychikę, czyli w największym stopniu tworzą z człowieka osobę.

Wśród tych czynników można za pedagogami społecznymi wyróżnić pewne ich grupy, za kryterium biorąc bądź ich źródła, bądź stopień intencjonalności. Według kryterium pierwszego mamy syndrom czynników przyrodniczych, a więc miejsce geograficzne, klimat, warunki życia, które jako główne kształtują bios człowieka. Przyjmuje je za naturalne, przyzwyczajają się do nich i ma specyficzny – podobny do innych ludzi w tych warunkach żyjących – sposób ich postrzegania i wartościowania. Drugi syndrom bodźców rozwijających człowieka ma charakter – w najszerszym określeniu – kulturowy. Znaczący jest aktualny poziom cywilizacyjny, któremu podlega czas historyczny z ważnymi wydarzeniami wpływającymi na ludzkie losy, ustrój społeczny z koncepcjami funkcjonowania człowieka w grupie, przyjmowane w danym czasie światopoglądy, idee wiodące, wizje rozwoju społeczeństwa i ludzkości. Ten zespół wpływów kształtuje etos człowieka. Tu także jego aktywność ma ograniczenia i jest w tej rzeczywistości „zanurzony”. Przyjmuje ją jako naturalną, w danym czasie dla niego oczywistą, bowiem to ona określa jego życie w historycznym świecie (Fellmann 1993, s. 58). Porządku tego, który jest w kulturze przez niego zastanej, nie zmienia przynajmniej do okresu dorosłości. Tak więc ten klasyczny, dychotomiczny podział – natura i kultura – jeszcze nie wyjaśnia indywidualnych szans, możliwości i dróg rozwoju.

Na poziomie tego podziału można jednak analizować celowe działania mniejszych i większych grup, których wizje rozwoju mieszczą w sobie

obszary dojrzałego udziału członków społeczeństwa. Do takich działań należy społeczny system edukacji. W jego założeniach znajdujemy zadeklarowane wartości, do których przekazu i promocji zostaje zobowiązany. One to stają się punktem orientacyjnym wszystkich zabiegów, od określania celów kierunkowych i etapowych w przekazach treści, kształtowania postaw i umiejętności potrzebnych w różnych obszarach aktywności, do wyznaczania koncepcji pracy z dzieckiem i młodym człowiekiem. Dla społeczeństwa bowiem ważne jest nie tylko to, co młode pokolenie będzie wiedziało, ale też jacy to będą ludzie i jaki pożytek będzie z nich dla całej grupy. Zrozumiałe więc jest, że na tym poziomie oczekiwań społecznych będą one formułowane w kategoriach typowości, modeli oraz różnego rodzaju konstruktów osobowości (społecznej, zawodowej, kulturalnej). Indywidualizm może być zaakceptowany – w odniesieniu do przyjętej koncepcji pedagogicznej – co najwyżej na poziomie rozwiązań metodycznych. System edukacji (publiczny) z istoty swej – jako czynnik spistości grupy – nie pozostawia miejsca na relatywizm na poziomie aksjologicznym. Bardziej elastyczny staje się przy preferowaniu określonych zakresów treści, lecz i to w interesie grupy powinno tworzyć możliwe płaszczyzny porozumienia społecznego. Owe płaszczyzny jednak mogą się już różnić poziomem i obszarem akceptowanym przez określone pomniejsze grupy. Dalej jednak przy rozpatrywaniu edukacji jako zjawiska kulturowego charakterystycznego dla wybranej zbiorowości i procesu społecznego jako wyrazu dążeń grupy nie dostrzegamy miejsca na preferowanie indywidualności.

Przyjmując zatem takie warunki, jakie daje czas historyczny i etap cywilizacyjnego rozwoju jako oczywistości w indywidualnym odbiorze codzienności, zatrzymajmy uwagę na kryterium intencjonalności wpływów. Według tego kryterium nadal w zasięgu uwagi pozostaje omawiana wyżej grupa czynników oddziaływania na człowieka jako na jednostkę zbiorowości, która ma spełniać pożądane przez grupę standardy. Nazwałabym to wymaganiami z poziomu ogólnospołecznego. Pojawia się jednak druga grupa bodźców ze środowiska społecznego, którego ramy młoda osoba jest w stanie zakreślić. Tutaj jej bycie w świecie dotyczy przebywania wśród konkretnych ludzi, z których wiele jest dla niej osobami

znaczącymi. Ten mały czy wąski, z reguły pierwszy świat kulturowy człowieka czy „subświat” – jak określają to P. L. Berger i T. Luckmann (1983) – jest nie tylko poznawany, ale i przeżywany. Wartości i normy stanowiące trzon kulturowy makrozbiorności zostają pokazane w realizacji na płaszczyźnie działań życia obserwowanego przez dziecko czy młodego człowieka. Ów pokaz jest z reguły obciążony ładunkiem emocjonalnym, choćby dlatego, że pochodzi od osób dla dziecka nieobojętnych. Informacje dotyczące relacji międzyosobowych, sytuacji społecznych, wydarzeń są wartościowane etycznie i estetycznie. Bezpośrednie poznawanie świata jest zarazem jego przeżywaniem.

Taki sposób wchodzenia w społeczeństwo i jego kulturę, jako naturalny, ma najsilniejszy wpływ na kształtowanie się tego, co określić można osobowością kulturalną. Przewaga emocji nad intelektualnymi procesami w dzieciństwie i co najmniej emocjonalny odbiór przekazów kulturowych w okresie młodzieńczości kanalizuje wiele zachowań i sposobów interpretacji. Istotę tej siły zwięźle scharakteryzował J. Patočka (1993, s. 30). Píše: „świat przeżywany [...] to świat subiektywny, ale nieświadomy swojej subiektywności, Świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności, korelatywny względem pewnej przypadkowej ludzkości, nieświadomy tej przypadkowości [...]. Prawda świata przeżywanego jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, ale bynajmniej nie urojona ani »względna« w sensie indywidualnego widzimisię. Wystarcza do zaspokojenia potrzeb, do których się odnosi. Jest zawsze bliska intuicji, byty tego świata są bytami konkretnymi danymi w swej naiwnej źródłowości”.

Wszystko to zamyka dziecku przeżywanie i poznawanie w ramy świata doświadczanego. W tych ramach zostaje mu przekazana ta część dziedzictwa i spuścizny kulturowej, która dla tej grupy jest ważna, nadaje jej specyfikę, tworzy możliwość budowania pierwszych zrębów tożsamości społecznej. Z reguły owe przekazy kierowane są intencją pomocy w adaptacji jednostki do grupy. Nie zawsze są to nastawienia konserwatywne, ale w trzonie kultury – rodzinie – pokaz ma charakter konserwujący (Kwiatkowski 1990). Wartości i normy tu przekazane dają największą siłę filiacji postaw, nastawień, wartościowań (Shils 1984, s. 38). Można w tym wi-

dzieć wymagania zewnętrzne wobec jednostki z poziomu mniejszych grup społecznych, do których należy. Stopień zgodności wymagań z poziomem ogólnospołecznego z wymaganiami grupy jest znaczącym czynnikiem w jej społecznym dojrzewaniu. Odnalezienie swego miejsca w małych i dużych grupach, określenie siebie jako człowieka różnych zbiorowości jest z tego punktu widzenia dochodzeniem do tożsamości. W tym dostrzec można pierwszy poziom kompetencji kulturowej. Codziennność wypełnia ją treścią i nadaje formę.

Życie człowieka w społeczeństwie, w szczególności dziecka, to życie codziennością. Tu realizują się wszystkie wartości, normy, cele i zadania. To, co widzi, przeżywa i czego doświadcza, buduje jego pierwszy pogląd na świat. Elementy świadomego nauczania do tego nawiązują, na tym opierają konstrukcje myślowe, rozszerzają widzenie ponad to, co znane, bądź w sytuacjach ekstremalnych starają się najpierw zaburzyć doświadczenie z socjalizacji.

Pojęcie codzienności, niebudzące rozterek w języku potocznym, nie jest jednak proste w zdefiniowaniu operacyjnym. Socjologiczne podejście do zjawiska wykazujące elementy składowe społecznej rzeczywistości, akcentujące typowość postaw i zachowań, nie pomoże jeszcze w zrozumieniu trudności przekładów komunikacyjnych między doświadczeniem socjalizacji a inspiracjami edukacyjnymi. Odwołam się tu do analiz rozumienia codzienności prowadzonych przez B. Wandenfelsa (1993, s. 105-127). Proponuje on rozważyć ją w trzech płaszczyznach:

- w pierwszej oznaczać będzie zwykłość i utarty porządek,
- w drugiej odróżnia sferę tego, co konkretnie naoczne i uchwytnie, od sfery idealnych konstrukcji,
- w trzeciej przeciwstawia się niecodzienności jako to, co zamknięte w sobie i skrepowane, temu, co otwarte i wszechobejmujące (tamże, s.105-107).

Stosunek codzienności do niecodzienności nie jest stały. Wielość historycznych i kulturowych układów wskazuje, że przenikają się one nawzajem we wszystkich ważnych społecznie wymiarach. Jednak w danym momencie nie tylko intuicyjnie, ale też obserwowalnie nie są odróżniane. Wymienione wyżej za B. Waldenfelsem pola kontrastu mają swe odpo-

wiedniki – jak wskazuje autor (tamże, s. 107-108) – w myśli greckiej. Są to: struktura doświadczeń, poziom doświadczeń, sfera doświadczeń. Na każdej z wyznaczonych płaszczyzn można je odnaleźć. Ich układ każdorazowo dla człowieka nie tylko tworzy obraz świata, ale i nadaje mu głębię lub powierzchowność. Postrzeganie w myśleniu potocznym różnych elementów symbolicznych jako jednorodnych pozwala zachować człowiekowi poczucie koherencji swego myślenia (Niżnik 1991, s. 164). Struktura wczesnych doświadczeń sprawia, że dla dziecka świat jest bezpieczny, w miarę przewidywalny, logiczny w zakresie przyczyn i skutków, bądź niebezpieczny, groźny, niezrozumiały. Sfery życia, które są mu przybliżone z pierwszymi emocjonalnymi ładunkami, nabierają cech wartościujących. Dostrzega, że nie wszystko i wszędzie jest tak samo ważne i cenne. Uczy się przy tym przeżywania, ekspresji swoich uczuć, ale i ich opanowywania, nabywa umiejętności zachowań kulturowych akceptowanych w jego najbliższych kręgach. Dostrzega znaczenie konfliktowego i niekonfliktowego przebywania w grupie.

Owe trzy wymienione wyżej płaszczyzny pozwolą z punktu widzenia pedagoga charakteryzować społeczny świat dziecka i młodego człowieka poznawany przede wszystkim w procesie socjalizacji. Zwykłość i utarty porządek, czyli odczuwanie ładu, bezpieczeństwa i odnajdywanie swego miejsca, można widzieć w kulturze codzienności. Obejmuje ona takie szerokie zagadnienia, jak:

- codzienne zachowanie członków rodziny, zachodzące między nimi relacje;
- różne formy kodu komunikacyjnego, szczególnie język;
- charakter i sposób użytkowania sprzętu domowego;
- sposoby korzystania ze środków kultury masowej;
- formy świętowania i wypoczywania (Lőwisch 1989, s. 26-33).

Te elementy każdorazowo tworzą odrębny, samoistny kształt i rozpatrywanie jednego z nich nie może mieć miejsca bez odniesień do innych elementów. Nie można również pominąć tu znaczenia najbliższego otoczenia, które wprawdzie jest szerszym kręgiem niż rodzina, nadaje jednak codziennemu życiu charakter, który wzmacnia działania rodzinne. Z punktu

widzenia poznawania i doświadczania świata dla kształtu osobowości kulturowej ważne są takie elementy, jak:

- język, którym posługuje się otoczenie, jego odmiany, zróżnicowanie oraz sposoby jego wartościowania;
- tradycje lokalne i regionalne oraz przypisywane im znaczenie etyczne i estetyczne;
- postawy wobec pracy zawodowej, domowej, społecznej (na rzecz innych);
- podobieństwa i odmienności wzorów świętowania i wypoczywania, poznawanie i przyjmowanie granic tolerancji.

Tak więc codzienność dziecka i młodego człowieka mieści się przede wszystkim w jego życiu rodzinnym i najbliższym otoczeniu. W rodzinie, jak każdy z jej członków, a może nawet w sposób szczególny, przyjmuje postawę otwartą na rozmaite zachowania występujące w jego domu. Zachowania społeczne, które później przejawia, wywołane są przez uczenie się i zmiany zachodzące w procesie jego rozwoju. Stopniowo, w sposób świadomy i nieświadomy, nabiera różnych cech i przyzwyczajęń, przyswaja sobie pojęcia, normy i wzory, które obowiązują w rodzinie i uważa je za swoje. Stają się dla niego oczywistością. Następuje naturalne z jego strony wchodzenie w kulturę, w świat wartości kulturowych ważnych dla społeczeństwa, do którego należy jego rodzina. Jest to socjalizacja przez treści kultury, a przede wszystkim nabywanie umiejętności posługiwania się elementami kultury specyficznej dla danej społeczności. Są nimi zarówno zabawki, narzędzia pracy i sposoby ich użytkowania, jak też sposoby komunikowania się i rozwiązywania różnych sytuacji codziennego życia. Kształtowanie w ten sposób fundamentów norm społecznych opiera się nie na ich uzasadnianiu i myśleniu dyskursywnym, lecz przede wszystkim na pozytywnych emocjach i odczuwaniu – jak to określił R. K. Merton (1982, s. 221-222) – niejawnym paradygmatów działań, które miewają silniejsze walory sprawcze niż informacje uzyskiwane w formie werbalnej. A. Tysza wskazuje, że te konkretne wymiary kulturowe są dyskretnym odbiciem przynależności do warstwy społecznej. „Można by zaryzykować twierdzenie – pisze – że większość zachowań kulturalnych człowieka jest wyuczoną odpowiedzią symboliczną” (Tysza 1987,

s. 85). Jak długo żyje się wśród sobie podobnych, jest się przekonany o słuszności swoich przekonań.

Również w drugim rozumieniu codzienność, zwłaszcza dziecka, odnosi się do podstawowych kręgów socjalizacyjnych. Świat przez nie doświadczany jest konkretny, jawny, uchwytny, a nawet owe niejawne paradygmaty działań nabierają realnych rozstrzygnięć; intuicja jest tu wyrazem rozumianej oczywistości. Im bardziej świat ten jest jasny, jednoznaczny, tym bardziej jest on zamknięty. Jeśli brak w nim symboli, pojęć i przygotowania do zderzeń codzienności z niecodziennością, świat doświadczany w socjalizacji staje się nie dobrym fundamentem poznania, ale murem, który musi młody człowiek pokonać, by przekraczać ograniczenia swego środowiska i najbliższych celów. Jest to transgresja poza codzienność. Umiejętność ta nie jest dana, jak cechy fizyczne, lecz warunkowana wyzwalaniem potrzeby. „W ciemnym kręgu zacieśniają się zmysły – pisał Schiller – gdy wykraczam poza nie, dostrzegam prawdziwy świat idei, bezkresne królestwo wolności” (za: Waldenfels 1993, s.107).

Zjawisko wpływu socjalizacji pierwotnej na późniejsze postawy wobec ludzi, sytuacji i zmian znajduje miejsce w analizach społecznych P. Berger i T. Luckmann (1983) piszą m.in., że człowiek niejednokrotnie, wychodząc ze swego pierwotnego świata społecznego, przekonuje się, że nie jest to jedyny z możliwych „subświatów”, a nawet bywa, że ma on negatywne konotacje. Dla dziecka pierwszym przekroczeniem bliskiego mu świata jest szkoła. Wydaje się, że próg trudności nie jest tu duży, gdyż mając na myśli szkołę podstawową, widzimy ją jako tzw. element lokalnego środowiska wychowawczego. Zatem krąg społecznych kontaktów rozszerza się bardziej ilościowo (liczba rówieśników) niż jakościowo (pochodzą ze zbliżonych społecznie środowisk). Rodzice i nauczyciele pozostają z sobą w kontakcie, formułując wobec dziecka – z jego poziomu postrzegania – zgodne oczekiwania.

Nie są to więc światy przeciwstawne, a jednak to, co było dla dziecka oczywistością codzienności, zostaje podważone. Oczekiwania nowych znaczących dla niego osób idą w kierunku zmiany sposobu myślenia. Nie najważniejsze jest już to co konkretne, namacalne, miłe czy przykre, lecz nazywanie spraw, zachowań, ludzi. W języku porozumiewania się między

uczącymi a uczniami więcej miejsca zaczynają zajmować znaki, symbole, określenia o wyższym niż dotąd stopniu ogólności. Dziecko czuje, że jest odrywane od codzienności, którą zna, natomiast ta, którą poznaje, nie jest jeszcze dla niego zwyczajna, choć odwołuje się do trybu rytmicznego, zwykłego. Godzi się lub przyzwyczajają, że przychodzenie do szkoły i uczestniczenie w zajęciach należy do zajęć codziennych. Lecz w tych zajęciach występują elementy przeciwstawiające się codzienności, od odtwarzanych obrazów znanych dziecku ważniejsze są idealne konstrukcje, od znanych, zamkniętych i rozpoznawalnych sytuacji ważniejsze stają się nieznane. Poznaje niecodzienność i musi nauczyć się poruszać przede wszystkim myślowo, później emocjonalnie w dwóch różnych światach. Stopień oddalenia tych światów stwarza mniej lub więcej trudności w przechodzeniu z jednego do drugiego i umiejętność powrotu z doświadczeniem zdobytym w drugim z nich. „Subświat” dziecka i otwarty świat, do którego należy, mają stawać się dla niego jedną rzeczywistością kulturową, na tyle szeroką i otwartą, by mogło z wyższego punktu obserwacji widzieć rozległe kręgi społeczne. To zaś ma nastąpić przez wpływy intencjonalne nakierowane już bezpośrednio na dziecko. Jest więc to edukacja jako działanie procesualne nastawione na pomoc jednostce w rozwoju.

Rozpatrywane w układzie stymulacji wzrostu człowieka jako osoby nie będzie takie działanie sprzeczne z rozumieniem edukacji jako systemu społecznego. Można by określić ten wzajemny układ jako wewnętrzne i zewnętrzne jego widzenie. Dziecko znajduje się „wewnątrz” tego procesu jako obiekt, przedmiot i podmiot, doświadcza edukacji jako przeżycia intelektualno-emocjonalnego wywoływanego ciągiem sytuacji. Z zewnątrz edukacja jest procesem usystematyzowanym z najważniejszymi elementami wyraźnie określonymi przez interesy grupy. Z tego stanowiska B. Bernstein pokazuje, że są to interesy klasy dominującej w opowie jej kultury, przy czym „klasa jest tu pojmowana jako fundamentalna dominująca kategoria kulturowa, stworzona i utrzymywana przez sposób produkcji” (1990, s. 127). Lecz to nie sposób produkcji i status majątkowy jest najważniejszy, tym bardziej iż współczesne społeczeństwa zakładają mobilność członków. Ważniejsze są zdominowane lub dominujące kategorie kulturowe, one bowiem wiążą się z ideologiami kształcenia. Ideologie

kształcenia są – chyba nie tylko w przekonaniu Bersteina – ideologiami nowych lub tworzących się klas średnich, z charakterystyczną dla nich ekspansją wykształcenia i rozszerzania obszaru kontroli symbolicznej. Przy tak proponowanej analizie ostatnie pojęcie nabiera takiego znaczenia, jakie nadaje mu Berstein, jest środkiem reprodukcji kulturowej (tamże, s. 316), tę zaś określa on jako „reguły, praktyki instytucje rządzące prawomocnym tworzeniem, dystrybucją, odtwarzaniem i zmianą świadomości za pomocą środków symbolicznych (zasad komunikowania), poprzez które uprawomocnione są i podtrzymywane dominujące kategorie kulturowe oraz dana postać podziału władzy” (tamże, s. 207).

Polskie społeczeństwo i polskie zabiegi edukacyjne poddają się tej analizie. W publicznej, tj. państwowej szkole modyfikuje i modernizuje się programy, tak by podnosząc ogólny poziom wykształcenia, tworzyły płaszczyzny kulturowego porozumienia odpowiadające ideologii grup zorientowanych na szybki postęp cywilizacyjny. Zarówno program jawny, sformułowany, deklarowany, jak i ukryty – co definiuje R. Meighan (1993, s. 71) – zostaje przyswojony podczas nauki w szkole, co uczniowie podchwytyją jako pewne podejście do życia i możliwą do przyjęcia postawę w uczeniu się. Tworzy obraz wychowanka mającego zostać w społeczeństwie podlegającym intensywnym zmianom. Obrazy takie najwyraźniej zarysowane są w niepublicznych formach edukacji, ponieważ tam rozbieżności pomiędzy jawnym i ukrytym programem wydają się najmniejsze. Ilustracją ostatnich lat dziewięćdziesiątych są badania prowadzone przez M. Baryluk w niepublicznych szkołach podstawowych (2000). Już w samych założeniach edukacyjnych pojawiają się różne, lecz jednakowo prawomocne społecznie obrazy wychowanków. Autorka ujęła je w cztery ogólne kategorie: człowiek działający skutecznie, odpowiedzialny człowiek wspólnoty, innowator i twórca świata przyszłości, człowiek poszukujący swego miejsca w zbiorowości społecznej. Ten pierwszy to dobrze wykształcony przyszły przedsiębiorca o określonej tożsamości personalnej, dla którego problemy oznaczają sprawy do bieżącego rozwiązania. Jednocześnie zdaje się on gwarantem reprodukcji tej kultury, której trzonem jest dziedzictwo. Odpowiedzialny człowiek wspólnoty to ten, który w przyszłości będzie gotów do przejęcia współodpowiedzialności za losy

grupy, do której należy, np. narodowej, wyznaniowej. Nie odcina się od praktyczności, lecz jego osoba istnieje w równej mierze jako członek grupy. W wychowaniu program jawny i ukryty ma tę samą ideologię. Wartości grupy są jego wartościami. Przeszłość i przyszłość jest ciągłością kulturową.

Inaczej rysują obraz swego wychowanka autorzy i realizatorzy tzw. szkół alternatywnych. W centrum ich uwagi znalazła się jednostka jako podmiotowy twórca życia społecznego. Ma być to inicjator zmian, zmieniający zastany odwieczny porządek, dostrzegający lepszą przyszłość. Jego tożsamość może mieć cechy wieloznaczności, a podejmowane role będzie odgrywał w sposób elastyczny. Dla niego zdaje się ważna przede wszystkim przyszłość. Pojęcia takie, jak przywiązanie do grupy, środowiska, wpływy socjalizacyjne, nie są tu brane pod uwagę jako znaczące elementy kształtujące osobowość. Można liczyć się z faktem, że bywają obciążeniem, przeszkodą.

Jest jednak i obraz wychowanka, którego szkoła z założenia nie chce formować. Dominująca kategoria podmiotowości nadana uczniowi zewnętrznie sprawia, że ma on określać swoje oczekiwania, możliwości i sam wyznaczać sobie miejsce w przyszłym społeczeństwie. Nie jest tylko jasne, czy szkoła mu w tym pomaga.

Owe przykłady konkretyzują pojęcie „równoprawnej wielości” (Rutkowiak 1995, s. 38-40) odnoszone do celów czy zadań wychowawczych. Wszystkie one mieszczą się w publicznym systemie wartości, nie naruszają porządku społecznego ani nie stawiają jednostki w jawnej do niego opozycji czy zagubieniu. Nie stanowią wobec siebie żadnej hierarchii.

Dziecko wkraczając do wybranej mu przez rodziców szkoły, może znaleźć się w sytuacji odmiennej w różny sposób. Na ów sposób składają się przede wszystkim takie elementy:

- zbieżność hierarchii wartości przyjmowanej w rodzinie, poznawanej przez dziecko emocjonalnie, z hierarchią wartości przekazywaną mu drogą dyskursu intelektualnego;
- znaczenie przypisywane edukacji jako sposobowi poznawania świata i szkole jako realizującej ją instytucji;

- kody komunikacyjne, które dziecko poznało w środowisku naturalnym i które musi poznać, by niekonfliktowo zafunkcjonowało w roli ucznia, ze szczególnym znaczeniem języka;
- podobieństwo i odmienność wzorów zachowań akceptowanych w jego codzienności a ukazywanych jako pożądane w treściach edukacyjnych;
- stopień rozwoju indywidualnego dziecka w stosunku do poziomu szkolnej komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, formułowanych wobec niego oczekiwań.

Pierwsza sytuacja jest najkorzystniejsza z punktu widzenia zgodności świata codzienności, dziecięcej socjalizacji pierwotnej. Wtedy oczekiwania, z którymi uczeń zetknie się w szkole, są dla niego zrozumiałe, dość bliskie tym, które stawiano mu wcześniej i które widzi u bliskich mu dorosłych. Za tym zgodnym układem z reguły kryje się (w programie niejawnym) hierarchia wartości odczuwanych, a nawet realizowanych. Na poziomie komunikacji językowej, w razie trudności, dziecko i jego rodzina akceptuje rozszerzanie kodu, widząc w tym jeden z warunków realizacji zamierzeń. Konkretnie obrazy takiej zgodności znajdujemy zarówno w rodzinach wykształconych, kierujących dziecko do wybranej szkoły społecznej czy prywatnej, jak i w rodzinach robotniczych, kierujących swe dziecko do najbliższej szkoły lokalnej (samorządowej), w której ma się czuć dobrze (co jest oczywiste) i bezstresowo (co już nie jest oczywistością). Innymi słowy, zgodność występuje na poziomie ofert edukacyjnych i wymagań wobec podmiotów takie oferty składających.

Druga sytuacja powstaje dla dziecka wtedy, gdy między jego światem codziennym a światem poznawanym w szkole zachodzą rozbieżności w sferze nie wartości, lecz umiejętności ich poznawania, przekazu, realizacji, afirmacji. Sytuacje te charakteryzują się akceptowaniem przez środowisko rodzinne edukacji jako drogi uzyskania lepszego statusu zawodowego i społecznego przy jednoczesnym zachowywaniu własnych hierarchii wartości, w których edukacja nie jawi się jako autoteliczna, ale instrumentalna. W tej sytuacji z reguły znajdują się dzieci rodziców (przynajmniej jednego z nich) nisko wykształconych. Ich opiekunowie widzą konieczność edukacji swoich dzieci jako wymóg współczesności. Na eta-

pie wczesnoszkolnym oczekują, by w instytucji (przedszkolu, szkole) rozwijano je wielostronnie, po to, by już w okresie ostatnich klas tego etapu kształcenia wybierać im kierunki o wyraźnych profilach zawodowych. Dzieci z tych rodzin jako uczniowie żyją w wyraźnie oddzielonych światach społecznych z niezrozumiałym dla nich podziałem oczekiwań, ról. W domu i otoczeniu żyją w swym odczuciu prawdziwie, w szkole w sposób sztuczny przygotowują się do innego, przyszłego, w ich określeniu dorosłego życia. Bariery między tymi światami tworzy język i przyjmowana estetyka codzienności i świętowania. Kultura klasy, warstwy i kultura przyjęta jako ogólnonarodowa cywilizacyjna w sposób trudny, nieprzenikający się w wielu zakresach tworzy indywidualną kompozycję kulturową na każdym etapie jej rozwoju. Mimo tych ogromnych trudności z przekładem kulturowych tekstów dzieci z tych środowisk z reguły nie odrzucają szkoły ani jako instytucji, ani jako drogi edukacyjnej, gdyż otrzymują wiele pozytywnych wzmocnień od rodziców za swoje osiągnięcia szkolne (Ferenz 2000a, 2000b).

Najtrudniejsza jest jednak dla dzieci sytuacja trzecia. Dziecko w swoim otoczeniu nie widzi potrzeby nauki, nawet jako potencjalnej możliwości. Przedstawiona mu jest jako etap w rozwoju, który musi przeżyć w znaczeniu: przetrzymać, przetrwać. Świat wartości jego rodziców nie obejmuje edukacji ani jako możliwości rozwoju osoby, ani jako dobrego narzędzia w tworzeniu lepszej osobistej przyszłości. Szkoła jest tu nadal (mimo przełomu wieków) elementem obcym w socjalizacji dziecka i młodego człowieka. Ze strony rodziny nie ma więc pomocy w przekraczaniu codzienności; szkoła, realizując program z odniesieniem wymagań – jak wskazywałam – najczęściej do klasy średniej, ani emocjonalnie, ani – co się z tym łączy – intelektualnie nie aktywizuje go w poznawaniu treści szerszych niż jego dotychczasowy świat. Dziecko nie wie, po co ani dla czego się uczy. Jeśli niektóre z nich mimo tego osiągają pozytywne rezultaty w szkolnej edukacji, to i tak wybierają krótkie cykle kształcenia, nie wiążąc ich z zainteresowaniami ani wizją przyszłego zawodu. Ta grupa wychodząc z obowiązkowego kształcenia popada we wtórny analfabetyzm, a w życiu społecznym nie wyzwala swego myślenia poza konkretne sytu-

acje, wraca więc do świata codziennego na poziomie niewiele wyższym od tego, z którego wyszła.

Dlatego we wczesnych etapach edukacji problem przekładu tekstów edukacyjnych będących tekstami kulturowymi o innym stopniu ogólności niż odbierane przez dzieci w codzienności nie może być pomijany. Stwarza za duży stopień trudności, by pozostawić go do przekroczenia samemu dziecku. „Jeśli stopień porozumienia wyznacza rodzaj i stopień zrozumiałości tego, co jest dla nas problemem” – jak pisze B. Waldenfels (1993, s. 125) – to konsekwencje muszą dotyczyć sposobu przekazu, by świat poznawany, przeżywany i doświadczany rozszerzał swoje kręgi społeczne. W edukacji zdaje się to odwoływać do podstawowych reguł nauczania opartych na przechodzeniu od tego, co bliskie, do tego, co dalsze, od tego, co łatwe, do tego, co trudne, od tego, co konkretne, do tego, co ogólne. Porozumienie więc z dzieckiem zaczyna się od poznania jego codziennej mowy, wyrażania odczuć, stopnia świadomości siebie, bowiem takie porozumienie może być podstawą porozumienia w języku o wyższej komplikacji. W konkretnym porozumieniu bierze udział swoiste dla dziecka przedrozumienie i wysiłek ku zrozumieniu. Wytwory przedstawiane mu w kontakcie z wychowawcą, nauczycielem, w określonych warunkach, a więc np. w poczuciu akceptacji jego osoby, mają większą szansę przyjęcia w budujący się obraz świata. Rozszerza się pole rozumienia treści i pole semantyczne. To, co znane, ma już konsekwencję w mowie. Możliwość przekładu, transformacji i transpozycji staje się realna. „Dostrzec tu można podobieństwo, jakie występuje pomiędzy językami różnych kultur” (tamże, s. 126).

Nie są dostrzegalne w pracach metodyków sugestie, by brać pod uwagę język dziecka, z którym wchodzi do szkoły. Znaczące są nie tylko gwary, regionalizmy, które prędzej uczulą nauczyciela na problem komunikacji, ale trudniejsze do uchwycenia błędne rozumienie, ograniczony kod, nierozbudzona potrzeba ekspresji słowa. Brak zachowania etapu przejściowego sprawia, że język preferowany instytucjonalnie jest tworem sztucznym. Bez więzi językowego porozumienia wytwory dydaktyczne (teksty edukacyjne) nie będą odbierane, mogą być co najwyżej słyszane (Nellen 1993, s. 145). Nasuwa się tu myśl Hegla, że rzeczy znane to jeszcze nie to

samo, co poznane. To tylko pozorna oczywistość, nawet dla nauczycieli, którzy wielokrotnie w środowiskach lokalnych o przewadze osób nisko wykształconych stosują wobec dzieci metodę „rzucania na głęboką wodę”.

4. Przedmiotowość i podmiotowość jako wyznaczniki indywidualnego udziału w kulturze

Można obecnie obserwować, jak na całym świecie zachodzą wielkie przemiany w przekierowywaniu wartości i celów. Gospodarcze, polityczne i społeczne przemiany stawiają w polu pytań twierdzenia dotychczas przyjmowane za pewniki. Od nowa pojawiają się fundamentalne pytania: jaki powinien być współczesny człowiek, by umiał znajdować swe miejsce w zmieniającej się rzeczywistości i by nie tylko się do niej dostosowywał, lecz by czuł się jako jej współtwórca.

Na obraz człowieka, na myślenie o nim ma wpływ przyjęty – przez jednostkę czy przez grupę – system wartości i wyobrażeń o możliwościach ich realizacji. W dominującym nurcie współczesnego myślenia człowiek powinien być osobowością autonomiczną, o umysłowości elastycznej, różniącej granice potrzebnej adaptacji i koniecznej innowacji, rozumiejącej potrzebę i warunki podporządkowywania się z wyboru lub konieczności, ale i kierowania sobą czy innymi ludźmi. Dlatego coraz częściej wypróbowuje się nowe formy współpracy, w których inny człowiek lub inni ludzie przestają być konkurencją, a stają się podporą. Zwiększanie siły i prędkości działań stopniowo ustępuje wzrostowi wrażliwości i pogłębianiu zdolności wczuwania się. „Pragnienia, które wcześniej (a może jeszcze i dzisiaj) traktowano ironicznie jako nieco śmieszne marzenia »dromieszczańskich estetów«, jak tęsknota za spokojem i pięknem, stają się potrzebą masową” – pisze R. Jungk (1981). Można za nim owe największe lub najbardziej dostrzegalne zmiany w relacjach społecznych widzieć jako przechodzenie:

- od zamykania się w sobie ku otwartości ,
- od zdobywania do poszerzania,
- od wytwarzania do przeżywania,

- od przymusu wydajności do swobodnego rozwijania się,
- od twardości do miękkości,
- od sztywności do ruchliwości,
- od surowej celowości do swobodnej gry,
- od zagrożenia śmiercią do sprzyjania życiu (tamże, s. 269).

Tak więc już na wstępie niniejszych rozważań można przyjąć, że widzenie przedmiotowości i podmiotowości człowieka odnosi się do określonych warunków jego istnienia. Kontekst społeczny, w jakim się cechy osobowości kształtują, to ogół czynników materialnych, technicznych, społecznych i kulturowych. Wpływają one bardzo silnie na rozwój zarówno grup, jak i poszczególnych jednostek. Rozwój społeczny w indywidualnym wymiarze to poznawanie, doświadczanie i przejmowanie elementów, a z czasem i struktur istniejącego czy istniejących systemów wartości wraz ze sposobami realizacji norm symbolicznej komunikacji. W ten sposób widziany, w konsekwencji zakłada, że nie można rozpatrywać człowieka poza grupą. Podporządkowanie się obowiązującym umowom społecznym nie tylko staje się warunkiem w miarę bezkonfliktowego funkcjonowania w grupie, ale też niezbędne jest do zrozumienia innych osób z bliższego i dalszego otoczenia.

Rozpatrując ów proces uspołeczniania, J. Modrzewski wskazuje, iż może on prowadzić w różnych kierunkach do odmiennych skutków. Pozytywnym skutkiem jest przygotowanie jednostki do przyjęcia ról wyznaczanych przez grupę. Autor określa ten typ jako socjalizację antycypacyjną, wyczekującą, i dostrzega jego zbieżność z oczekiwaniem adaptacyjnego uczestnictwa w życiu grupy (1995, s. 46). Zwraca uwagę na inny typ, także akceptowany społecznie, który odróżnia się od poprzedniego tym, że istotniejsza jest tu funkcja kreatywna wobec już ujawnionej gotowości kształtowania owej kompetencji społecznej. Określa to mianem socjalizacji specjalizującej względnie edukacyjnej (tamże, s. 47). Istotą tego drugiego – ważnego dla niniejszych rozważań – jest to, że w jego obszarze podejmowane są działania charakterystyczne dla drugiego nurtu wypracowywania członka społeczności w kulturę. Są to mniej lub bardziej systematyczne, z różnym udziałem podmiotowym, takie czynności jak, pouczanie, instruowanie, demonstrowanie itp.

Od tego, w jaki sposób z poznawanego publicznego systemu wartości przechodzi on w system prywatny osoby, zależeć będzie, czy człowiek stanie się mniej czy bardziej krytyczny, twórczy, otwarty i tolerancyjny. Inaczej będzie więc zależny od drogi, jaką wprowadzany był w kulturę, od sposobów i poznawania jej, tworzonych możliwości adaptacji i wyborów. Kultura bowiem „ma moc tylko wtedy, gdy jest uwewnętrzniona, gdy stanowi w nas czynnik ukształtowania samodzielnego, prawidłowego i odpowiedzialnego myślenia, które jest źródłem i napędem działania, podejmowanego dla dobra osób” (Gogacz 1985, s. 60). Takie rozumienie przyjmowania kultury zakłada świadomą i refleksyjną akceptację treści i form kulturowych poznawanych w coraz pełniejszym zakresie.

Dwie zasadnicze drogi, którymi człowiek wprowadzany jest w kulturę i którymi ją poznaje, to socjalizacja i edukacja. Każda z nich kieruje się innymi prawami i do innych celów zmierza. Jeden z tych nurtów społecznych oddziaływań (socjalizacja) przejawia się przede wszystkim w poznawaniu i przyjmowaniu przez jednostkę wartości, jakie uznane są w zastanej przez nią kulturze. Zinternalizowana część tej kultury staje się elementem samoświadomości człowieka. Jest to kierunek adaptacyjny. Z punktu widzenia interesów społeczeństwa jako grupy jej członkowie są tu „uprzedmiotowieni” w znaczeniu poddania się wymogom szerszej społeczności. Drugi nurt stanowią tworzące się w toku świadomych wyborów własne osobiste hierarchie poznawanych i doświadczanych wartości. Znaczący wpływ na te indywidualne wytwory świadomościowe – prócz oczywiście zmieniających się warunków zewnętrznych – ma kierowana edukacja i samowychowanie. Owe czynniki kształtowania osoby ludzkiej występują z nierówną siłą i odmiennym natężeniem w różnych okresach życia. Można w określonych fazach cyklu życiowego człowieka dostrzec, jak zmienia się typ socjalizacji, któremu się poddaje, i rodzaj gotowości do zmian w zakresie jego kompetencji (Modrzewski 1995, s. 49). Nie ma jednak takiego momentu, w którym by jeden z tych nurtów był wyłączony. Tym samym w swym społecznym rozwoju jednostka jest zmuszona do nieustannych starań o zachowanie równowagi między dążeniem do utrzymania własnej odrębności a funkcjonowaniem w zgodzie z przyjętymi normami.

Przenosząc rozważania tego problemu na wczesny okres kształtowania się osobowości człowieka, dostrzegamy dziecko poddawane dwóm grupom silnych wpływów. Jedne pochodzą ze środowiska rodzinno-lokalnego, drugie z działalności wielu instytucji, szczególnie szkoły.

Krąg kontaktów społecznych dziecka w różnych środowiskach społeczności lokalnych kreuje w znacznym stopniu jego potoczną świadomość w zakresie interpretacji rzeczywistości i własnego w niej udziału. Ta forma kształtowania się świadomości indywidualnej wykazuje zależność od rodzaju dominujących relacji społecznych. Nie tylko wyraźne są różnice w postrzeganiu siebie i swoich możliwości przez dzieci z różnych środowisk, ale często ujawnia się nadmiernie silne odtwarzanie postaw i wzorów zachowań prowadzących poprzez proces kanalizacji nawet do swojej schizokinezy odczuwanej w dalszych latach życia. Tu występuje najsilniejszy moment najbardziej znaczącego w rozwoju człowieka przedmiotowego traktowania osoby. Pozytywny aspekt tego można wskazać za I. Lazari-Pawłowską: jest to ochrona dziecka przed odrzuceniem, alienacją, amoralnością (1992). O ile korzystne może stać się uwewnętrznienie wartości i norm (pod warunkiem ich miejsca w systemie przyjętych publicznie), to co najmniej ryzykowna jest interioryzacja wzorów ich realizacji zamykająca drogę odmiennego myślenia i działania.

Rozważając te uwarunkowania w świetle badań, dostrzega się na tym etapie rozwojowym jedyną możliwość modyfikacji zachowań i postaw przez wpływy edukacji (Ferenz 1996). Znaczące są tym bardziej, że edukacja, nawet w polskiej masowej szkole, ujawnia nurty, które cytowany wyżej R. Jungk uważał za konieczne w kształceniu człowieka jutra: akceptuje się i stara realizować postulaty edukacyjne wskazujące jednostce potrzebę odkrywania siebie, sądów krytycznych, projektowania tego, co nowe, nie izolacji, ale otwarcia (Jungk 1981, s. 182). Nawet jeśli nie całkowicie i nie w każdej sytuacji udaje się tak realizować proces edukacyjny, to bez wątpienia takie podejście jest widziane przez nauczycieli i wychowawców jako dydaktyczna i wychowawcza wartość.

Gdy przyjmiemy, że podmiotowość oznacza świadomą działalność rozwijaną przez jednostkę według przyjmowanych przez nią wartości

i standardów (Korzeniowski i in. 1983, s. 39), trzeba przyjąć także, że jest to proces stopniowego wzrostu. Pojawia się zatem pytanie, jak można ingerować w niego bez szkody dla jednostki, tj. dając szanse jej indywidualizmowi i nie prowadząc ku społecznej anomii.

Tu otwiera się pole dla rozważań etycznych. Przede wszystkim staje pytanie o związek istotnościowy między jednostką a wspólnotą w ogóle i to zarówno w sensie ontycznym, jak i w sensie wiedzy istotnościowej (Sche-ler 1986, s. 323); inaczej – jak dalece jest to (lub ma być) związek świadomościowy, a jak dalece tylko przypadkowy. Od tego zależy, jak będzie kształtowało się „ja” społeczne. Wiedza o innych ludziach, do której się dochodzi, żyjąc w grupie, może zrodzić się jedynie dlatego, iż „w fazach bardzo wczesnego dzieciństwa – dzięki prawdziwemu odczuciu jedności i prawdziwej tradycji – nieświadomie przyswajamy sobie cudze treści i funkcje psychiczne” (tamże, s. 342). Jest to postrzeganie i uznanie podmiotowości innych. Dla tego jednak stanu świadomości potrzebna jest adaptacja do kultury zastanej. Wspomniany wyżej proces przyswajania wartości wspólnych i dostrzegania możliwości ich spełniania staje się warunkiem widzenia obok siebie innych. Musi zatem istnieć wspólna płaszczyzna odniesień (wartości), na której tak działania własne, jak i innych osób mogą stać się zrozumiałe i akceptowane. Wracamy więc tu do zakresów kultury i poziomów świadomości, na których jednostka może i chce funkcjonować. Pojawiają się swoiste wyznaczniki jej przedmiotowości i podmiotowości. Dla pierwszej z nich można przyjąć stopień i zakres przyswojenia kultury zastanej grupy przynależności, a więc poczucie tożsamości (np. narodowej, etnicznej). Za wyznaczniki podmiotowości przyjmuje się świadomość, aktywność i poczucie sprawstwa (Kofta 1988, s. 37). Dziecko więc zachowuje się czy działa podmiotowo wtedy, gdy wie, czego i dla czego chce, i działa zgodnie z celem (bez względu na to, czy dobiera właściwe środki); a przedmiotowo – gdy brakuje któregoś z tych elementów. W pedagogicznym ujęciu zatem podmiotowość to nie aktywność według chwilowej chęci, lecz wyraz woli i świadomości dziecka. Zgodnie z tym rozumieniem kształtowanie podmiotowości to kształcenie intelektu i woli.

Zakres życiowych doświadczeń i właściwości percepcyjnych każdej jednostki nadają kształt treści i rozległości wizji na temat własnego „ja” –

subiektywnych możliwości. Właśnie w okresie dzieciństwa i młodości nagromadzone informacje o własnej osobie tworzą pierwszy obraz siebie. Bodźce środowiskowe – wzmocnienia pozytywne i negatywne – wyznaczają obszary, gdzie wolno człowiekowi być innym, gdzie zaś można być za to ukaranym. O ile w naturalnym procesie uspołeczniania często pozostaje tylko odkrywanie niejawnych paradygmatów rozwiązywania sytuacji społecznych, to w celowym procesie kształcenia obszary te powinny być odsłaniane i nazywane. Aby rozpatrywać możliwości poznawania przez dziecko kolejnych obszarów kultury, trzeba widzieć jego sytuację życia codziennego, które tworzą mu jego świat społeczny. Wraz z nim można je analizować w dwóch płaszczyznach możliwych odniesień: a) wartości i norm, które zostały spełnione (lub nie) w konkretnych zachowaniach czy sytuacjach, a ich stopień ogólności sprawia, że należą do poziomu uznawanych powszechnie w społeczeństwie (wartości kulturowe); b) do tej części przyswojonej (uwewnętrznionej) kultury, która – poznana przez socjalizację – pozwala na zachowywanie przyjętych standardów zachowań w działaniach i okazywaniu emocji (wartości kulturalne).

Kontakty społeczne dziecka w różnych środowiskach lokalnych określają potoczną świadomość w zakresie dążeń życiowych pokolenia dorosłego i młodzieży. Wskazują nie tylko przewidywaną różnicę występującą w odmiennych środowiskach, ale nadmiernie silne odtwarzanie postaw i wzorów zachowań. W wielu małych społecznościach lokalnych wpływy spoza kręgów rodzinnych i sąsiedzko-rówieśniczych nie miały znaczenia w wyborze dróg kształcenia i życiowych celów. Stwarzało to wrażenie, jakby szkoła i środki masowego komunikowania nie zaznaczyły tu swojej roli. Również specjalnego znaczenia nie miało w tym aspekcie zamieszkiwanie w wielkim mieście w przypadku młodzieży ze środowisk robotniczych. Zarówno w odniesieniu do dorosłych, jak i do młodzieży niedostrzegalny był wpływ różnorodności stylów życia na osobiste preferencje i wybory. Zbigniew Kwieciński nazwał takie zjawisko „uwięzieniem świadomości” w kulturze; w tym przypadku dodałabym, że dotyczy to kultury lokalnej. Wyraźnie zaznaczał się czynnik niskiego wykształcenia i on rysował wyraźną tendencję zależnościową. Można to ująć następująco:

im niższe wykształcenie, tym większa niechęć do podejmowania samodzielnych zadań, tym silniejsza ucieczka od odpowiedzialności.

Za przykład niech posłużą wyniki sondażu prowadzonego wśród młodych robotników Wrocławia (Ferenz 1995). Wykazały one, że w świadomości badanych brakuje poczucia związku między wolnością osobistą, sprawstwem a skutkiem. Do osiągnięcia sukcesu nastawieni są roszczeniowo, wolą nawet mówić o życiowym powodzeniu. Ograniczenia swego stanu posiadania (bo ten aspekt dominował w oczekiwaniach) upatrywali w mniej lub bardziej ukrytym wrogu. Według tego sposobu myślenia (o wyraźnych cechach mitycznych) muszą być jacyś „oni”, którzy im nie chcą stworzyć warunków. Można również zauważyć u dzieci i młodzieży w tych środowiskach większą akceptację postaw podporządkowujących się (abstrahując od wartości społecznej autorytetu) niż samodzielnych, z konsekwencją odpowiedzialności.

W kręgach społecznych, w których ludzie bardziej się podporządkowują przyjętym bądź przypisanym im rolom niż świadomie i celowo kierują swoim losem (czyli, jak to określa K. Obuchowski, gdy standardy przedmiotowe górują nad podmiotowymi), dorośli nie dostrzegają, że swoimi nierealnymi oczekiwaniami ograniczają szanse rozwojowe własnych dzieci. W swych najlepszych intencjach w różny sposób nagradzają tylko zachowania według akceptowanych przez siebie i otoczenie wzorów. Nagrody tego rodzaju uzyskiwane są w krótkim czasie w najbliższym kręgu rodzinnym lub pozarodzinnym, np. sąsiedzko-lokalnym, a więc na tym obszarze, gdzie podlegają pierwszym weryfikacjom. Wpływa to na utrwalenie wzorów postępowania i sposobów myślenia w kategoriach zadań bliskich. Skłania ku praktycyzmowi sytuacyjnemu, a nie ku postępowaniu widzianemu perspektywicznie.

Ponieważ w naturalnych kontaktach społecznych emocjonalność jest istotniejsza w swej roli niż intelektualna analiza poznawania wartości, to ona wpływa znacząco na odtwarzanie zachowań, stereotypów myślenia, osądów. Samoświadomość dziecka – czy dorastającego człowieka – nieprzefiltrowana przez odwagę samodzielnego myślenia, pozostaje tylko odbiciem sądów zewnętrznych.

Nie wszystkie jednak środowiska tak hamująco wpływają na proces kształtowania się podmiotowości. Są takie, w których indywidualność człowieka jest wartością cenioną. Tu dziecko, dojrzewająca dziewczyna lub chłopiec, ma szansę sprawdzania swoich możliwości, uczenia się wyborów, przewidywania ich konsekwencji. Naturalne sytuacje w takim środowisku dają młodej osobie szansę doświadczania takich wartości, jak szacunek, godność, zachowanie prywatności. Przy kontaktach w kręgach pozarodzinnych, stykając się z różnymi wzorami zachowań, dzieci uczą się nie tylko ocen wartościujących, ale i rozpoznawania granic tolerancji. Stopniowo nauka samooceny oraz umiejętności podejmowania odpowiedzialności uodparnia młodego człowieka na sankcje stosowane niekiedy przez otoczenie. Wewnętrzne przekonanie o słuszności postępowania podnosi poczucie własnej wartości bez względu na doraźne opinie innych.

Korzystnych czynników wyzwalań się i kształtowania podmiotowości można z założenia poszukiwać w działaniach szkoły. Nie sposób jednak pominąć w tym miejscu poważnego faktu, że szkole jeszcze długo przypisywane będą zadania przekazywania młodym ludziom różnego rodzaju społecznych umów, od prezentacji wartości uznawanych zaczynając – na wzorach rozwiązywania określonych sytuacji kończąc. Udział dziecka w tym zakresie działań szkoły jest bez wątpienia poddawaniem się uprzedmiotowieniu na rzecz społeczeństwa. Żyjąc w nim, nawet najbardziej stanowiący o sobie człowiek musi podstawowe reguły życia zbiorowego znać i przyjąć. Nie wydaje się możliwe poczucie podmiotowości człowieka żyjącego w grupie bez wcześniejszej choćby częściowej przedmiotowości (byle nie górującej). Brak właściwych umiejętności podporządkowania się wymogom społeczności, w której żyje, nie pozwala mu na ukształtowanie się osobowości społecznej. Standardy przedmiotowe są na pewnym etapie dojrzewania człowieka podstawą jego rozwoju moralnego. Przy takim widzeniu relacji jednostka-grupa nie można rozwinąć indywidualizmu (niezależnie od dołączanych przymiotników); nie można określić swej tożsamości bez wcześniejszej identyfikacji grupowej, inaczej mówiąc bez „ukorzenia się”. Indywidualność człowieka jako wartość – w konsekwencji niniejszego rozważania – widzę jako możliwość osobistego rozwoju cech, umiejętności, wrażliwości. Efektem stać się ma

autonomia i uspołecznienie jednostki. Te dwa wymiary zdają się nierozłączne w dojrzewającej i dojrzałej osobowości, gdyż nie wydaje się, aby jakkolwiek społeczność chcąc zachować spójność apoteozowała wyłącznie indywidualność. Proporcje między dążeniem do spójności grupy a wyzwaniem i realizacją osobistych dążeń jej członków charakteryzują środowiska jako mniej lub bardziej otwarte na wpływy innych większych grup. Od owych proporcji zależy, czy samostanowienie, autorealizacja, odpowiedzialność, twórczość itp. stawać się będą dla kształtujących się osobowości wartościami na tyle odczuwanymi, że dla ich osiągnięcia warto podejmować trud.

Przyglądanie się szkole jako środowisku, które albo trenuje w kulturze standardów przedmiotowych, albo głównie konstruuje nowe nastawienie podmiotowe, uważam za prowadzące na błędne tereny rozważań. W chwili obecnej szkoła staje się coraz bardziej elementem kultury społeczności lokalnej i to owa społeczność formułuje wobec niej zadania. Te zaś nie są uwolnione od stanu świadomości społecznej środowiska, w którym placówka funkcjonuje. Wyrazistym tego przykładem są – wielce zróżnicowane, a typowe dla różnych środowisk – wypowiedzi rodziców artykułujących swoje oczekiwania wobec np. przedszkola. W miejskich placówkach, szczególnie tych o dodatkowym profilu (np. plastycznym, muzycznym), oczekiwali, że praca nauczycielek sprawi, iż dziecko będzie się stawiało odważne, samodzielne w myśleniu, z rozwiniętą fantazją, aktywne w działaniu, pomysłowe. Natomiast w środowiskach wiejskich przeżywały oczekiwania, aby dziecko stawiało się grzeczne, posłuszne, uległe wobec dorosłych, a nawet karne.

W układzie podmiotowym sama kategoria „posłuszeństwo” traci sens – pisze cytowany już K. Obuchowski (1993). Jest to logiczne, ale nie tak jednoznacznie zasadne w przypadku dziecka, które bardziej emocjonalnie niż intelektualnie poznaje świat. Czy można z tej kategorii w wychowaniu zrezygnować? Nie przyjmując skrajnego stanowiska antypedagogiki, trudno pozbyć się takich wątpliwości. Jedynym rozsądnym wyjściem wymuszonym przez rzeczywistość wydaje się podjęcie trudu przekonywania młodej jednostki do przyjęcia wartości, a nie tylko uczenie sposobów ich afirmacji.

Tu dotykamy sprawy nastawienia nauczycieli do tak pojmowanego wychowywania. Z pewnością nie można zarzucić współcześnie pracującym wychowawcom, że nie dostrzegają potrzeby kształtowania tego rodzaju aktywności, która jest wynikiem świadomych i przemyślanych zamierzeń zgodnych z interesem indywidualnym. Z reguły zastrzegają przy tym, że winny być w procesie dojrzewania człowieka uwzględnione podstawowe normy obowiązujące w grupach odniesienia. Można przyznać w tym miejscu rację nauczycielom, że jeśli odrzucone są zasady społecznego życia, nie można mówić o zjawisku podmiotowości jednostki, tylko raczej o defektach jej socjalizacji.

Między jednak tym swoistym wyznaniem wiary pedagogicznej, że podmiotowość jako cecha współczesnego człowieka jest niezbędna, gdyż nawet najbardziej „grzeczni” i „posłuszni” mogą znaleźć się w sytuacji nowej, w której nie ma kogo słuchać i nieznane są wzory rozwiązania – a realizacją tegoż postulatu w aktualnej rzeczywistości istnieje jeszcze spora luka. Nawet największym optymistom trudno przyjąć, że wszyscy wychowawcy potrafią realizować wynikające z tego zadania. Już sama wielość modeli kształcenia zawodowego nauczycieli różnicuje ich kompetencje. Nie wszystkie formy przygotowujące do pracy z dziećmi i młodzieżą równe znaczenie przywiązują do kształtowania cech osobowości.

Przyjmując nawet, że nauczyciel przejęty będzie bez reszty ideą upodmiotowienia swoich uczniów, to czeka go, w wielu wypadkach pokonywanie ugruntowanych nastawień przedmiotowych. Nie jego idee i wskazania, lecz środowiskowe wymogi będą częściej egzekwowane, a ich skuteczność sprawdzana. Szczególnie w tradycyjnych środowiskach lokalnych on i jego poglądy będą odrzucane jako dziwaczne lub szkodliwe, prowadzące jedynie do dyskomfortu psychicznego młodego człowieka i relatywizacji norm. W nie tak skrajnych przypadkach pojawiać się może zjawisko częściowej podmiotowości w aktywności jednostki. W środowisku domowym, gdzie przeważać mogą standardy przedmiotowe, dziecko będzie się z tym godzić, w szkole zaś, w innych pod tym względem warunkach, skłaniać się może do myślenia i działania autonomicznego. Te dwa jakościowo odmienne nurty aktywnego funkcjonowania mogą tworzyć kanalizację zachowań na różnych płaszczyznach. Dziecko – w domu

posłuszne i „grzeczne” – w szkole może być odważniejsze w działaniu, w rozwiązywaniu zadań, ale i swawolne, gdyż nie jest to etap dojrzałości społecznej i intelektualnej, w którym oddzielenie wolności od samowoli jest proste.

Z biegiem lat życia człowieka, z kolejnymi stopniami kształcenia i zmianami środowisk wpływy uprzedmiotowienia mogą się zsynchronizować, ale nie muszą. Ilustrują to w jakimś stopniu wyniki badań nad wzorami zachowań kulturalnych kobiet w małych miastach (Ferenz 1993). Kobiety aktywne zawodowo, odważne w myśleniu i działaniu w podejmowanych zadaniach na stanowisku pracy, w domu przyjmowały biernie narzucone im obowiązki. Odtwarzały role w sposób postfiguracywny. Oba obszary ich życiowej aktywności nie miały nawzajem na siebie wpływu. Jakie więc będą one kształtowały postawy wobec życia u swoich dzieci? Czy samostanowienie o sobie, realizacja własnej wizji życia i poczucie sprawstwa są dla nich wartością? Tylko ich subiektywne odczucie będzie dostarczać odpowiedzi. Obserwator z zewnątrz może widzieć tylko czynniki utrwalające wzory funkcjonujące w grupie.

Przyjmując konsekwentnie, że zdefiniowano podmiotowość jako uświadomioną działalność rozwijaną przez jednostkę według przyjmowanych przez nią wartości i standardów, trzeba też przyjąć jej ujęcie dynamiczne. Wtedy pojawia się możliwość prześledzenia tego rozwoju, szczególnie na etapach wczesnego kształtowania. Punktem wyjścia mogą stać się poglądy J. Kozieleckiego na rozwój i kształtowanie się tożsamości będącej w niniejszych założeniach istotnym elementem podmiotowości. Kozielecki wyróżnia cztery formy – etapy tego procesu.

Pierwszym etapem jest dyfuzja tożsamości, gdy indywidualne „ja” jest rozmyte; drugi nazywa przejętą od rodziców i osób znaczących tożsamością lustrzaną, w której brak elementu samodzielności. Trzeci etap to tożsamość odroczonej. Osoba dostrzega już możliwości wyboru, ale przy niestałych jeszcze preferencjach nie potrafi tego wyboru dokonywać. Autor widzi w tym permanentny stan przeddecyzyjny. Ostatni etap, czwarty, określa już jako tożsamość dojrzałą. Człowiek ma poczucie własnej odrębności, stałości, ciągłości. Umie zachować niepowtarzalną indywidualność. Ten ostatni etap nie przez wszystkich jest osiągnięty. Często – docho-

dząc do niego – trudno jest człowiekowi utrzymać autonomiczność w zmieniających się układach stanów rzeczy i stosunków społecznych, a jednak dążenia takie występują coraz częściej i silniej.

Kształtowanie się podmiotowości w dużej mierze będzie odbijało te etapy. Z pedagogicznego punktu widzenia interesujące są zachodzące zmiany świadomościowe, jak i ich konsekwencje w zachowaniu wobec siebie i innych. Tu wyróżnić podobnie cztery fazy:

- pierwszą jest kształtowanie się poczucia odrębności własnej osoby, oddzielenie się od otoczenia. Istotą jest doświadczanie wartości bycia sobą. Ten stan umożliwia akceptację otoczenia, daje poczucie bezpieczeństwa, szansę dokonywania pierwszych wyborów i decyzji, dostrzeganie sprawstwa własnych działań;

- drugą fazę widzę jako konsekwencję „jaźni odzwierciedlonej”. Istnieje już świadomość swojej osoby, ale postrzeganie jej jest konsekwencją obrazu dostarczanego przez rodziców i osoby znaczące z otoczenia. Można to ująć słowami: jestem tym i takim, jakim widzą mnie inni (rodzice, opiekunowie itp.). Swoim zachowaniem niedojrzała jednostka, szczególnie dziecko, wpisuje się w ten obraz. Patrząc na siebie oczami innych, ma też taki do siebie stosunek przedmiotowo-podmiotowy. W zależności od tego, które standardy socjalizacji dominują, etap ten trwa dłużej lub krócej i wywiera różny, ale znaczący wpływ na następne;

- trzecia faza pojawia się w momencie wzrostu samoświadomości. Wiąże się z potrzebą samostanowienia o sobie, samooceny. W tej fazie znaczenia nabiera doświadczenie takich wartości, jak godność, prywatność, możliwość wyboru jako wyraz wolności a nie przymusu. Nie znaczy to jeszcze, że wybory są dokonywane. Ważna jest tu świadomość potencjalnych możliwości. Rozwój w tej fazie zależy przede wszystkim od warunków, w których przebiega, np. od typu stosunków osobowych w rodzinie, otoczenia sąsiedzko-lokalnego. Czynniki osobowościowe związane z rozwijającą się sferą intelektualną i wolicjonalną są dość mocno na tym etapie warunkowane okolicznościami. Wynik rozwoju może prowadzić ku dwóm odmiennym czwartym fazom: dojrzałej podmiotowości częściowej oraz dojrzałej podmiotowości pełnej;

– dojrzała podmiotowość częściowa. Autonomiczność jednostki przejawia się tylko na pewnych obszarach jej życiowej aktywności. Dotyczy to nie tylko dojrzewających społecznie młodych ludzi, ale i osób o tak utrwalonym nastawieniu do życia. Konstruuje mniej lub bardziej świadomie swoją koncepcję rzeczywistości, człowiek nastawia się do niej aktywnie. Zmienia ją, formuje w uznanych przez siebie za możliwe obszarach, ale i podporządkowuje się regułom i wzorom na tych obszarach, w których nie czuje się pewny lub uznaje za obiektywnie właściwe;

– dojrzała podmiotowość pełna. Człowiek osiągnący takie stadium świadomości ma poczucie pełnej odrębności, stałości i ciągłości. Otaczające zmiany nie napawają go trwogą. Umie się im poddać lub oprzeć według swego rozeznania i wyboru. Zachowanie reguł i norm środowiskowych bądź ich odrzucenie wynika z głębszej świadomości; systemu wartości, który jest dla niego punktem odniesienia w ocenach i poglądach. Umie zachować niepowtarzalną osobowość.

W konsekwencji tych refleksji można podjąć próbę określenia ogółu warunków korzystnych dla kształtowania podmiotowości oraz niepomysłnego układu czynników.

Szansę na prawidłowe kształtowanie się poczucia podmiotowości dostanie przede wszystkim dziecko wychowujące się w rodzinie o demokratycznych, partnerskich relacjach osobowych, w których wcześniej odczuwało traktowanie swojej osoby z miłością i szacunkiem. Przygotowywane też będzie do wyborów i samodzielności. Autorytety i osoby znaczące będą dla niego atrakcyjne a nie groźne.

Weryfikacja poznawanych norm i ocen moralnych możliwa stanie się w środowiskach o dużej liczbie wzorów, we właściwych społecznie granicach tolerancji, asertywności i wolności wyboru. Przy dużym uproszczeniu można stwierdzić, że najczęściej w sondażach empirycznych takie środowiska wychowawcze dziecka ujawniają się w rodzinach wielkomiejskich, w których dorośli mają co najmniej wykształcenie średnie, a życie kulturalne akceptowane jest w różnych formach.

Wyjątkowo niekorzystne warunki dla kształtowania u dziecka podmiotowej postawy wobec życia wyniki badań nad środowiskami wychowawczymi wskazują w autokratycznej rodzinie chłopskiej lub robotni-

czej o niewysokim poziomie wykształcenia rodziców, za to o silnych tradycjach rodzinno-lokalnych. Dodatkowym utrudnieniem staje się z reguły miejsce zamieszkania rodziny dziecka. Jeśli jest to mała miejscowość, w której istnieją powiązania rodzinno-sąsiedzkie, a opinia lokalna ma dla dorosłych znaczenie, to występuje niska tolerancja na odmienną wzorów życia, wyborów kształceniowych czy kulturalnych. Weryfikowanie więc poznawanych w rodzinie norm i wartości ma ograniczone możliwości, a tym samym tworzy złudną ich ocenę. Często powstaje zamknięty krąg odtwarzania postaw i wzorów bez uzasadnienia ich zmieniającą się rzeczywistością. Trzeba wtedy wyjątkowej odwagi i siły charakteru, by nie ulegać presji otoczenia i wybrać inną wizję swego świata społecznego. Stanie się „zdrajcami” socjalizacji pierwotnej nie pozwala na wolne wybory. W tych środowiskach wzmocnień takich dążeń można upatrywać głównie w edukacji. Jej wartość mierzy się odwagą zmieniania przez jednostkę swego świata społecznego – odbieranej i rozumianej rzeczywistości materialnej i symbolicznej. I nawet jeśli efekty tego procesu nie bywają dostrzegane w krótkich etapach czasowych, to wzmocnienia tych dążeń są pomocne przy stawianiu sobie przez młodego człowieka zadań dalekich.

Zakończenie

Zmiany zachodzące we wszystkich istotnych obszarach życia społecznego są dziś w Polsce tak głębokie, że nie pozostają bez wpływu na życie indywidualnego człowieka, ingerują w formy kontaktów w najbardziej podstawowych grupach – rodzinnych, sąsiedzkich itp. Zaszłości społeczne powodują, że wiele osób czuje lęk przed manipulacją, a jednocześnie też z obawą przyjmuje postawę człowieka wolnego, możliwość decydowania nawet o sobie i najbliższych.

Młodzi dorośli, którzy teraz wprowadzają w świat kultury, w życie społeczne swoje dzieci, byli wychowywani w innych warunkach. Część ich podlegała silnym mechanizmom adaptacyjnym, szczególnie w małych społecznościach lokalnych, część już kształtowana była w okresie podważania deklarowanych wcześniej wartości i zwrotu ku innym. Obie więc grupy znalazły się w sytuacji natłoku zmian, których znaczenie nie zawsze rozumieją, lecz zmuszeni są przyjąć wobec nich postawę i jeszcze tę postawę ujawnić wobec pokolenia, za które są odpowiedzialni.

Ilość informacji jest tak duża, że bez umiejętności selekcji przekracza próg przyswajania przez jednostkę i wtedy pojawia się obojętność wobec nich wszystkich. Przekłada się to na bierność wobec otoczenia. W takiej sytuacji, przy takiej postawie, ludzie stają się łatwym obiektem demagogii, czy szerzej – manipulacji. Na to zjawisko zwracają uwagę autorzy raportów o edukacji, a zwłaszcza Białej Księgi Komisji Europejskiej (1995). Radzą w związku z tym powrót do kultury „jako instrumentu zrozumienia świata, istniejącego poza dziedziną nauczania”. Ów powrót nie znaczy jednak, że edukacja nie może być tu także „instrumentem pomocnym w zrozumieniu

świata”, bowiem – jak pisze T. Hejnicka-Bezwińska (2000, s. 52) – „edukacja jest tym obszarem działań społecznych, w którym mogą być budowane satysfakcjonujące powiązania człowieka z kulturą”.

Każda kultura, czy nawet system społeczny wewnątrz niej (podobnie jak ludzki język), stanowi swoistą całość. Jeżeli następują w niej zmiany, to w miejsce dawnych elementów: grup czy stosunków społecznych, wchodzi nowe, bardziej odpowiednie. W ten sposób dla członka grupy w jego świadomym odbiorze nienaruszana jest całość. Rozumie ją i odnajduje w niej swoje miejsce. Tak z reguły widzi się człowieka w jego bliższym i dalszym kontekście kulturowym. Określa się miejsce, gdzie jest. Z tego punktu czy płaszczyzny można dopiero rozpatrywać drogę, która do niego doprowadziła, a warunki zewnętrzne wskazują możliwości wyboru kierunków dróg do dalszego społecznego i kulturalnego rozwoju.

Zmiany w naszym kraju są jednak zbyt gwałtowne, by je przewidywać. Nie mają też charakteru całościowego, tak by można było przyjąć, iż oznaczają odrzucenie dawnego porządku i rzeczywistość stanowi nową jakość. Są pewne elementy należące do porządku dawnego i nowe, które dopiero torują sobie miejsce. Nie współgrają jeszcze ze sobą, a często nawet odwrotnie, są w uderzający sposób niespójne i nie wykazują tendencji do tworzenia zgodnego obrazu kierunku zmian. W tej sytuacji funkcjonujące w społecznościach, a nawet w społeczeństwie mechanizmy adaptacyjne regulujące codzienność życiową okazują się nieprzydatne, zwiększając tylko chaos informacyjno-emocjonalny.

Kultura zastana, w której opanowywaniu reguł służyła socjalizacja i edukacja, przede wszystkim szkolna, stała się już czymś, co nie tylko przestaje wystarczać, lecz niejednokrotnie zaczyna przeszkadzać. Pojawiają się nowe oczekiwania, których spełnienie wymaga innych wiadomości, umiejętności, a co trudniejsze – innych nastawień, nowych postaw.

Lata zewnętrznego porządkowania ludzkich dążeń, kanalizowania ich w określonym kierunku wytworzyły w wielu grupach swoistą bierność myślową. Orientacje życiowe determinowane były czynnikami od człowieka niewiele zależnymi i nierzadko bywało, iż nie uświadamiano sobie wyraźnie nadrzędnych wartości jednostkowego życia, jakie kierują codziennymi

wydarzeniami i realizują się w powszednich zajęciach, towarzyszą zwykłemu trudowi.

Człowiek, który musi przystosować się do nowej sytuacji – pisze A. Toffler – traci w pewnym stopniu szacunek wobec samego siebie. Budzą się w nim wątpliwości, czy potrafi i jest w stanie odnaleźć się w zmienionej rzeczywistości (Toffler 1970, s. 375). W otaczającym świecie społecznym szuka znanych sobie elementów i czyni z nich oparcie. Tym boleśniesz staje się więc odkrycie, że należą one do przeszłości, do systemu, wydarzeń, zamierzeń i planów, które już nie mają racji bytu. W takich sytuacjach ludzie wypatrują osób borykających się z podobnymi problemami, co pozwala im odbudowywać szacunek dla siebie, rozważać swe indywidualne problemy w sposób odczuwany jako bardziej obiektywny. Mogą być dla siebie wzajemnie nie tylko oparciem psychicznym jako rozumiejący, ale i wzajemnymi doradcami, pozostają jednak w tworzonym przez siebie świecie, który staje się ich interpretacją aktualności.

Pozostawienie samym sobie, przez źle rozumianą podmiotowość, skazuje ich na ubocze głównych nurtów życia społecznego i kulturalnego. Od instytucji powołanych dla zabezpieczenia interesów społecznych oczekiwać więc należy, że uruchomią działania (właśnie o charakterze edukacyjnym) w zróżnicowanych formach i na różnych poziomach, by dopływające informacje mogli zainteresowani przetwarzać przez swoje doświadczenie i kompetencję intelektualną. Dopiero wtedy istnieje szansa, że wytworzą sobie obrazy oczekiwanego stanu i przyporządkują mu, w sposób bardziej odpowiedni, działania.

Nowy obraz świata społecznego, w którym ludzie próbują odnaleźć swoje miejsce, jest dopiero budowany – tak przez jednostkę, na miarę jej intelektualno-kulturowej kompetencji, jak i przez instytucje i organizacje, zaczynając od lokalnych, a na globalnych kończąc. Jaki ma być ten świat człowieka? Wizje są tylko pomocne, one jednak go nie stanowią. Jak przygotowywać do życia w świecie, którego człowiek nie zna, lecz który chce stworzyć? Widząc człowieka jako osobę, można przewidywać świat ludzi. Ukazując wartości, które pokolenie żyjące chce przekazać i ukazać, przedstawia się tym samym wyobrażenie o przyszłości.

Taki przekaz i promocja wartości to wysoka świadomość tego, co może nastąpić w rozwoju. Wiąże się z wyznaczaniem działań społecznych o dalekich celach, pokazujących walory wolnych poczynań człowieka i ich niebezpieczeństwo. Sytuacje bowiem są zmienne, słabo przewidywalne i zależne od indywidualności ludzi. O edukacji prowadzonej w tym kierunku T. Szkudlarek (1992) pisze, że zmierzałyby do „otwarcia podmiotowości na takie rodzaje doświadczenia, które mogą zaowocować zwiększeniem jej możliwości rozwojowych pojmowanych w kontekście społecznym: możliwości wyzwolenia się z narzuconych ograniczeń i możliwości wchodzenia w tego rodzaju interakcje, które – nie przenosząc »ucieleśnionych« struktur dominacji i represji – mogą przyczynić się do poszerzenia zakresu indywidualnej i społecznej wolności”. Tu jednak nasuwa się pytanie, które stawia T. Hejnicka-Bezwińska: kiedy jednostka zachowa „otwartość na idee i wartości, nie popadając w stan anomii i alienacji?” (2000, s. 94). W świetle wywodów prowadzonych w kolejnych rozdziałach tekstu wydaje się, że możliwe to jest wyłącznie przy poczuciu tożsamości, rozumianej jako podmiotowość, przynajmniej częściowa, jeśli nie pełna. Istotnym zaś elementem całościowej edukacji kulturalnej jest edukacja aksjologiczna.

Nie wszystko jednak zależy od ogólnej sytuacji społecznej, tempa i rodzaju przemian, w nurcie których ludzie się znaleźli. Jedną z przyczyn zdaje się także słaba znajomość własnej psychiki, praw jej funkcjonowania, doświadczania godności w sprawstwie i odpowiedzialności. Ponadto pojawiają się trudności z operowaniem wartościami i formułowanymi najczęściej podświadomie ocenami (Mlicki 1985, s. 221). Nie bez znaczenia jest też powielanie wzorów postępowania przeniesionych z okresu wczesnej socjalizacji. Są to czynniki zachowań zarówno konserwatywnych wobec nowości, jak i konserwujących to, co dla środowisk cenne.

Przenosząc powyższe rozważania na poziom konkretnych społecznych oczekiwań wobec edukacji, dostrzegamy pluralizm roszczeń. Wobec tych roszczeń instytucje przyjmują określone postawy i znajdują uzasadnienia, które mogą upublicznić w takiej formie, aby były one zrozumiałe przynajmniej dla określonych grup. Nie ma takich uzasadnień i argumentów, by przemawiały czy przekonały wszystkie zainteresowane grupy. Nawet

jeśli w tym miejscu pominiemy odmiennosć interesów mniejszych grup, to indywidualna kompetencja sprawia, że wybór argumentacji pozostaje w gestii jednostki. „W ten sposób tworzy się płaszczyzna społecznych wyborów i odpowiedzialności” – pisze T. Hejnicka-Bezwińska (2000, s. 94). Przekłada się to w naturalny sposób na własne „interesy”, ma znamiona świadomego wyboru z tego, co społeczeństwo oferuje jako korzystne dla całości.

W ogólnym obrazie aktualnych społecznych roszczeń, gdzie osobno można analizować oczekiwania wobec szkół (Ferenz 2000 b), aspiracje edukacyjne, rozumienie wartości edukacji w wychowaniu, widać ambiwalencję poglądów. Z jednej strony dorosłe pokolenie i młodzież szkół średnich przypisują edukacji ogromne znaczenie jako jedynej drodze w osiąganiu wysokich pozycji zawodowych, społecznych i materialnych, a z drugiej nie widzą w niej pomocy w rozwijaniu człowieka, który będzie aktywny w tworzonej dopiero rzeczywistości. Mimo że patrzą na bliską przyszłość kategoriami wymiernej użyteczności, sens i wartość edukacji jednak dostrzegają coraz częściej w szerszych wymiarach, wprowadzając jeszcze w niezbyt wyraźnych kształtach, lecz już jako dobro pożądane. Przy optymalnych możliwościach człowieka i warunkach, w których żyje, za właściwe kształcenie uznają takie, które rozwija zdolności, przygotowuje do dalszego kształcenia, zapewnia możliwie pełny rozwój osobowości; ma więc walor emancypacyjny.

Szkole pozostawione jest dostarczanie wiedzy, przede wszystkim fundamentalnej – nawet we wszystkich wskazywanych tu zakresach, oraz kształtowanie umiejętności, które są rozpoznane jako potrzebne teraz. W najlepszym razie jeszcze wiąże się z nią rozwijanie zdolności i talentów jako tego wymiaru osobowości, który pozwoli na indywidualizm. To nie szkoła jednak będzie ponosiła główną odpowiedzialność za start życiowy dziecka. Ostateczne decyzje zapadają w gronie osób mu najbliższych. To ich widzenie świata kieruje młodego człowieka ku określonym wyborom, a wachlarz dostrzeganych możliwości zależy od rozumienia rzeczywistości przez pokolenie dorosłych. Świadomość rodzicielska, opiekuńcza, wychowawcza zakłada nie tylko rozpoznawanie doraźnych potrzeb dziecka wynikających z sytuacji i etapu rozwojowego, lecz w takiej samej mierze

koncentrowanie uwagi na jego przyszłości, na wyborze ról, które będzie mogło akceptować. Wyobrażenie tych ról dziecko tworzy z elementów znanych. Im mniej jest w jego otoczeniu owych elementów będących bodźcami do tworzenia subiektywnych wizji, tym mniej inspiracji do wynajdywania dla siebie przyszłych miejsc w społeczeństwie. Jeśli zaś nie widzi tych atrakcyjnych miejsc jako możliwych do osiągnięcia przez niego, wszystkie zabiegi wychowawcze i kształjące w domu i w szkole odbiera jako przymus, bo nie rozumie ich celu.

Już na wczesnym etapie socjalizacji i wychowania pojawiają się poważne różnicowania warunków startu do karier zawodowych i planów życiowych. Owe warunki wyznaczone są w dostrzeganych faktach materialnych, ale istota ich tkwi w świadomości dorosłych z najbliższego otoczenia dziecka, w ich aktualnej kompetencji kulturowej i kulturalnej. Obwarowane mechanizmami myślenia otoczenia, które nastawione jest na „tu i teraz”, dziecko swoje „ja idealne” mieści niedaleko „ja realnego” i nie bardzo różni się ono od znanych mu wzorów środowiskowych. Cóż więc z tego, że nagle, w którymś momencie etapu edukacyjnego przyznane mu będą jakieś preferencje, np. w gimnazjum do określonego typu szkoły, z tego względu, że pochodzi ze wsi lub robotniczej rodziny albo jeszcze innego powodu? Ta zaskakująca nagroda, czy raczej niespodziewany prezent, może wcale nie przynieść oczekiwanych przez darczyńców efektów. Jeśli dziecko czy młody człowiek nie widział jej po drodze w swoim planie życiowym, to nasuwa się wątpliwość, czy rzeczywiście jest to dobry bodziec do pobudzania aspiracji.

Trudno doszukać się potwierdzenia takich sytuacji w wynikach badań nad losami absolwentów różnych szkół. Raczej jest to dobry wątek literacki o cechach myślenia życzeniowego. Dziecko częściej zapyta wtedy: po co mi to? co z tego będzie? co to dla mnie znaczy? Jeśli będzie to jeszcze w momencie jego fascynacji nieznanym światem i ukażą mu się lub będą mu ukazane inne „subświaty”, odmienne od tego, w którym żyli jego rodzice (Berger, Luckman 1983), ten bodziec może wywołać znaczący zwrot w jego biogramie. Jeśli jednak nie znajdzie się w tym momencie bliska osoba, ów znaczący inny, który rozbudzi odmienne myślenie, nakierowane ku celom dalszym, młody człowiek będzie je odnosił do rzeczywistości, którą

zna, a fakt ograniczenia wzorów przyszłych ról nie rozbudza jego społecznej wyobraźni. Jeśli nie widzi siebie w odmiennych rolach, to nie antycypuje stanów dalszych swego rozwoju, nie są bowiem dla niego atrakcyjne. Dążenie więc do nich poprzez naukę nie ma dla niego ani racjonalnego, ani emocjonalnego sensu. Osiąga pozytywne wyniki zwykle poniżej swoich możliwości. Motywacja ma bowiem charakter z reguły zewnętrzny i wynika z potrzeby akceptacji ze strony dorosłych, a ta odnosi się do elementów jego działania. Słyszy pochwały typu: dobrze zrobiłeś, ładnie piszesz, jesteś dobrym uczniem. Nie spotyka się (lub bardzo rzadko) rozmów z dzieckiem (które nie musi jeszcze wybierać szkoły) o jego wyobrażeniu siebie w przyszłości, akceptacji marzeń, pomysłów na pokonywanie trudności na drodze realizacji dalekich zamierzeń. Nastawienie jednokierunkowe w kształceniu, w dążeniu do tego, co jest mu ukazywane jako najbardziej właściwe, jeśli nawet nie jedynie możliwe, tworzy w młodym człowieku takie mentalnościowe bariery, których później działania instytucjonalne nie są w stanie przełamać. Opór jest w nim, nie widzi potrzeby przełamywania utrwalonych postaw, zachowań, ocen. Zbyt szybka i zbyt wąska specjalizacja w kształceniu jest zagrożeniem dla kultury człowieka, może prowadzić do sprymityzowanych form.

Rodzice są zbyt silnie zaadaptowani do aktualnych warunków, których kompetencja kulturalna, kształtowana na określonej płaszczyźnie, w obszarze kultury lokalnej, a tylko w niektórych wymiarach narodowej i społecznej, zawęża ich postrzeganie współczesnego świata. Nic więc dziwnego, że widzą dziecko przez pryzmat swoich doświadczeń życiowych. Są wytworem „za dobrej” socjalizacji i nie chcą szukać innych społecznych „subświatów”. Znowu nasuwa się pytanie: dlaczego się boją, są przecież młodzi i nawet dla siebie winni mieć jeszcze życiowe plany. Wydaje się, że nakładają się na to przynajmniej dwa istotne uwarunkowania. Pierwsze wynika z dużej siły transmisji pokoleniowej wartości i wzorów (Ferenz 1993; Zawadzka, Ferenz 1998), drugie – ze względnie niskiego poziomu wykształcenia ogólnego. Zmiany, jakie zachodzą, są w ich odczuciu zbyt duże, nie umieją przewidzieć kierunku, wytłumaczyć ich sobie i innym, a więc odnaleźć się w nich. Wychowani byli do teraźniejszości. Ich środowisko, przede wszystkim rodzinne, a często lokalne, tę teraźniejszość

utrzymuje dłużej niż gdzie indziej. Zmiany zachodzą wolniej albo tak im się wydaje, gdyż się nie opierają, a ponadto w ich otoczeniu lęki, obawy, trudności znajdują zrozumienie, są nawet podzielane. Znajdują się więc wśród podobnych sobie osób i konformizm jest tu mechanizmem obronnym (Aronson 1987).

Można się zastanawiać, czy taka adaptacja środowiskowa to tylko uwarunkowanie społeczne, czy też i kulturowe. Dzieje naszego narodu sprawiły, że społeczności lokalne raczej wolą się zamykać niż otwierać na szerokie kontakty. Historia, ta naukowa i ta zmitologizowana utrwała pewne postawy wskazując wzory o cechach stereotypów. W treściach kształcenia szkolnego i potocznej świadomości więcej miejsca w społecznym uznaniu zajmuje martyrologia niż praca, poświęcenie, nie – działanie. Wiele jest o przeszłości, niewiele o przyszłości. Obiektem społecznej uwagi bywa z reguły zespół, grupa, naród. Jednostka znikała w treściach wychowawczych, a jeśli się pojawiała, to w obrazie bojownika, męczennika lub szlachetnego idealisty nieprzystosowanego do życia. Nie mogą więc być wzorami osobowościowymi porywającymi współcześnie młodego człowieka. Potrzebuje on realnych, zrozumiałych odniesień, które mogą mu pomóc w określeniu aktualnej rzeczywistości.

Wzór ma niekwestionowane znaczenie w edukacji. O jego roli pisali nie tylko etycy, ale i pedagodzy różnych czasów. Właśnie od odmienności owych czasów pozostawał w zależności lansowany wzór. Społeczno-historyczne uwarunkowania zmieniały hierarchię wartości, które społeczeństwo w określonym czasie ceniło najbardziej. Poprzez postulowane, lansowane wzory obywatelskich zachowań ukazywano członkom społeczeństwa sposób afirmacji i realizacji tych wartości. Specyfika naszych dziejów jako narodu i jako państwa odbiła się na zachowywanych tradycjach, w których, jak wspomniałam już wyżej, wychowanie narodowe nad państwowym miało niewątpliwą przewagę moralną. I choć nauczyciele w swym myśleniu o wychowaniu patriotyczno-obywatelskim zdają się już uwalniać od zdominowania martyrologiczną przeszłością, to wciąż brakuje im atrakcyjnych dla młodego pokolenia wzorów, które byłyby adekwatne do dzisiejszej rzeczywistości i wybiegały naprzód, a przy tym były na tyle zrozumiałe i możliwe do naśladowania, by nie postrzegać ich w kategorii

fantastycznych. W chwili obecnej nie można więc ograniczyć się do rycerzy i bojowników o najbardziej nawet słuszne sprawy. Trzeba ukazywać wzory pożądanych realnych zachowań współczesnych ludzi z różnych klas i warstw społecznych, tak by stały się zrozumiałe oczekiwania społeczeństwa wobec jednostki będącej w różnych miejscach struktury społecznej. Wielkie postacie naszych czasów są zbyt monumentalne dla młodzieży i mimo swej realności mają dla niej wymiar mityczny, a więc znów nieprzekładalny na jej życie.

Dostrzeżenie trudności nie oznacza jeszcze rezygnacji. Konieczność przygotowania młodego pokolenia do przewidywalnych zmian staje przed wszystkimi podmiotami społecznymi, które czują odpowiedzialność za miejsce Polaków w Europie, w świecie. Ich działania potrzebują jednak fundamentów, a te wciąż daje rodzina i szkoła.

W chwili obecnej, gdy szkoła staje się coraz bardziej integralnym elementem społecznego środowiska, współdecydowanie o wychowaniu, czy szerzej – o edukacji młodego pokolenia ze strony rodziców nie jest tylko deklaratywną ozdobą. Oba zainteresowane główne podmioty wychowawcze, szkoła i rodzina, muszą znać swoje oczekiwania i możliwości. Muszą mieć też świadomość odmienności przydzielonych społecznie zadań i charakteru swoich działań. Szkoła jest wyrazicielem interesów społeczeństwa, dla którego ważne jest, by indywidualny człowiek mógł zrozumieć i zaakceptować grupę w jej społecznym i kulturowym kształcie. Rodzina chce, by jej młodszy członkowie określili nie tylko własne miejsce w społeczeństwie, w którym się znaleźli, lecz by mogli realizować swoje potencje i w dorosłym życiu znajdowali satysfakcję ze swej działalności, czuli się pełnowartościowi jako ludzie. Mimo tej zgodności określonej na dość wysokim poziomie ogólności inne treści szczegółowe wypełniają ten obraz. Zależy on od kompetencji intelektualno-kulturowej twórcy obrazu. Ci, którzy tworzą programy edukacyjne, starają się uwzględnić dziedzictwo tradycji i potrzeby nowoczesności, przechować cenne dla grupy wartości i promować nowe, w zmienionych warunkach zdające się koniecznością. Współczesna szkoła musi być promotorem zmian w wymiarze makrospołecznym, lecz w taki sposób, który pozwoliłby je rozumieć i akceptować w wymiarze osobistym. Rodziny przedstawiają ogromne

zróżnicowanie w poglądach na prawidłowe kierowanie własnymi dziećmi. Kompetencja intelektualna rodziców w największym stopniu wpływa na ich rozumienie świata społecznego i obieranie dla dziecka drogi rozwoju, w tym drogi edukacyjnej. Dlatego ich poglądy, choć nie zawsze zbieżne z tymi, które chcieliby widzieć nauczyciele, są obecnie znaczące dla kształtu pracy szkół. Zjawisko to, dostrzegane przez badaczy i pracujących w zróżnicowanych kulturalnie środowiskach wychowawców, nabiera znamion problemu społecznego. Niezależnie jednak od tego, czy szkoła wyprzedza społeczne zmiany środowiskowe, czy też nie w pełni za nimi nadąża, nie może pozostawać w jawnej sprzeczności z wymogami życia społecznego, w którym pracuje, inaczej będzie w środowisku elementem obcym.

Dla badaczy, a nawet tylko obserwatorów życia oświatowego oczywistym faktem jest, że tak jak i dawniej, poziom szkół podstawowych będzie decydował niejednokrotnie o dalszej karierze edukacyjnej dziecka. Nie jest tajemnicą, że poziom większości wiejskich szkół w czasach, gdy uczniami ich byli dzisiejsi rodzice, daleko odbiegał od pożądanego. Taki pogląd na szkoły pozostał w potocznej opinii i wcale nie ma pewności, że traci on swoją zasadność. By tworzyć młodemu pokoleniu stymulujące warunki, niejednokrotnie trzeba intensywnych działań przełamujących stereotypy myślenia w tych środowiskach szkolnych. Swoiste, na poły tylko świadome poczucie krzywdy społecznej, którą jest brak wykształcenia, najczęściej rozumiany jako brak dobrze płatnego zawodu, nie prowadzi do analizy subiektywnych przyczyn czy oczekiwań. Kompetencja kulturalna wyznacza poziom i krąg rozumienia spraw społecznych, ściśle je ogranicza. Bez wątplenia za społeczny postęp można uznać pragnienie, by dzieci uzyskały wyższy status wykształcenia niż rodzice. Bardziej odczuwają oni niż wiedzą, że ich wykształcenie nie będzie odpowiadało czasom dorosłego życia potomstwa. Jakże ma ono jednak być, nie wiedzą. Niedocenianie rozwoju dziecka w wielu sferach związane jest zapewne z tym, że stanowi dla większości pojęcie enigmatyczne. Oczekują czy wręcz żądają od instytucji tego, co rozumieją. Chcą dla dziecka dobrej przyszłości, więc przyglądają się warunkom pracy szkoły w takim aspekcie, by w ich mniemaniu, mogły ją zapewnić. Mają nadzieję, że współczesna szkoła i przemiany w niej zachodzące pozwolą sprostać wymaganiom społecznej rzeczywistości.

Szkoła – bez względu na jej krytykę – ma niekwestionowaną pozycję wśród instytucji oświatowych. Ta powszechna akceptacja zdaje się jednak wynikać nie z głębokiego przekonania o najwyższej wartości, lecz raczej z braku znajomości innych rozwiązań i zachowawczego sposobu myślenia. Pozostaje otwarte pytanie: czy w tradycyjny sposób można przygotować do nowoczesności?

Bibliografia

- ALEKSANDER T., Preferencje w kształceniu dorosłych w Polsce na tle integracji z Europą. „Rocznik Andragogiczny” 1997.98 Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Toruń 1999.
- , Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej, Warszawa 1974.
- ARONSON E., Człowiek – istota społeczna, Warszawa 1987.
- BALANDIER G., Ład tradycyjny i kontestacja, [w:] Tradycja i nowoczesność, Warszawa 1984.
- BANACH Cz., Edukacja nauczycielska – stan i perspektywy, „Kultura i Edukacja” 1996.
- BARYLUK M., Założenia edukacyjne niepublicznych szkół podstawowych po 1989 roku. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, praca doktorska, Wrocław 2000.
- BASKAR R., The Possibility of Naturalism, Brighton 1979, [za:] M. Czerepaniak-Walczak, Realizm krytyczny jako perspektywa w badaniach pedagogicznych, [w:] Socjalizacja a wartości, red. T. Frąckowiak i J. Modrzewski, Poznań 1995.
- BAUMAN Z., Dwa szkice o moralności ponowoczesnej, Warszawa 1994.
- BEDNAREK S., Wprowadzenie – edukacja europejska w zreformowanej szkole, red. S. Bednarek, Wrocław 2000.
- BERGER P. L., LUCKMANN T., Społeczne tworzenie rzeczywistości, Warszawa 1983.
- BERSTEIN B., Odtwarzanie kultury, Warszawa 1990.
- BHABHA H., PAREKH B., Identities on Parade: A Conversation, Marxism Today (czerwiec), [za:] H. Giroux, P. Loren, [w:] Nieobecne dyskursy, cz. III, red. Z. Kwieciński, „Studia Kulturowe i Edukacyjne”, Toruń 1993.
- BIAŁAS J., Między globalizacją a regionalizacją – problem ojczyzny ideologicznej, [w:] Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.
- BIŃCZYCKA J., JACHER W., Problematyka kulturowa i wychowawcza migrantów, „Chowanna” 1980.
- Biuletyn MKiSz „Regionalne Towarzystwa Kultury” 1998, nr 8.
- BOCHEŃSKI J. M., Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim, Warszawa 1994.
- BOKSZAŃSKI Z., Młodzi robotnicy a awans kulturalny, Warszawa 1975.
- BOTTERY M. P., The directed profession: Teachers in the UK at the end of the second Millennium, [w:] Teachers and Their University Education at the Turn of the Millennium, Prague 1998.
- BRONIKOWSKA M., Kanadyjska mozaika – model wielokulturowości, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 11.
- BRÜCKNER A., Słownik etymologiczny języka polskiego, Warszawa 1970.

- BUCHOWSKI M., BURSZTA W., O założeniach interpretacji antropologicznej, Warszawa 1992.
- CHARLES R., MACLAREN D., Kościół w świecie współczesnym. Nauczanie społeczne Kościoła w świetle soboru watykańskiego II, Poznań 1995.
- CHEONG Ch., A new teacher's role in a changing Hong Kong society, [w:] *Teachers and Their University Education at the Turn of the Millennium*, Prague 1998.
- CICHY D., Edukacja środowiskowa jako konieczny element współczesnego wychowania, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.
- CLAY J., GEORGE R., The shaping of teachers for the future: high status, high standards, [w:] *Teachers and Their University Education at the Turn of the Millennium*, Prague 1998.
- CZAJKA S., Z problemów teorii i metodologii uczestnictwa w kulturze, Warszawa 1985.
- CZERWIŃSKI M., Kultura i jej badanie, Wrocław 1985a.
- , Wspólnota komunikowania, Warszawa 1985.
- DAUBER H., Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej, Kraków 2001.
- DENEK K., Uniwersalne wartości edukacji szkolnej, „Dydaktyka Literatury” t. XVI, Zielona Góra 1996.
- DEVORE W., SCHLESINGER E. G., *Ethnic-sensitive social work practice*, Columbia, Ohio 1986.
- DOMAŃSKI J., Z dawnych rozważań o godności człowieka, [w:] *Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka*, red. J. Rudniański, K. Murawski, Warszawa 1985.
- DORST J., Siła życia, Warszawa 1987.
- DOSANJH K., CURTIS-PIERCE E., RUSSEL C., Teachers as ethical leaders in the global environment, [w:] *Teachers and Their University Education at the Turn of the Millennium*, Prague 1998.
- DUBOS R., Tyle człowieka co zwierzęcia, Warszawa 1973.
- DUDZIKOWA M., Nauczyciel w refleksji teoretycznej i praktyce kształcenia, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- DYCZEWSKI L., Kultura polska w procesie przemian, Lublin 1993.
- , Ożywić dawną i stworzyć nową kulturę lokalną i regionalną, [w:] *Regionalizm, kultura, Kościół*, Ciechanów 1998.
- , Trwałość i zmienność kultury polskiej, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.
- DZIENZIURA K., Komunikacja międzykulturowa a dynamika przewartościowań wiedzy, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.
- EDUKACJA do globalnego przetrwania, [w:] *Tradycje i wyzwanie. Księga Pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*, red. K. Paćławska, Kraków 1996.

- ELIADE M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, Warszawa 1996.
- , *Sacrum, mit, historia*, Warszawa 1970.
- FELLMAN F., *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnopolski, Warszawa 1993.
- FERENZ K., *Charakter społeczeństwa a koncepcje edukacyjne w programach szkolnych*, „Edukacja” 2002, nr 2 (78).
- , *Kultura wypoczynku dzieci w rodzinach wiejskich*, [w:] *Czas wolny w różnych jego aspektach*, „Prace Pedagogiczne” CXXXII, red. J. Kędzior, M. Wawrzak-Chodaczek, Wrocław 2000a.
- , *Oczekiwanie rodziców wobec szkoły w małych społecznościach lokalnych*, [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000b.
- , *Pojęcie człowieka kulturalnego a znaczenie przypisywane edukacji*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Lublin 2000c.
- , *Pojęcie sukcesu a aspiracje młodzieży w różnych środowiskach społecznych*, [w:] *Socjalizacja a wartości*, red. T. Frąckowiak i J. Modrzewski, Poznań 1995.
- , *Rola edukacji w orientacji życiowej człowieka*, „Oświata Dorosłych” 1990, nr 3.
- , *Społeczne i kulturowe uwarunkowania przemian procesu kształcenia*, „Prace Pedagogiczne” CXXIX, Wrocław 1998.
- , *Środowiskowe wzmocnienie i hamulce kształtowania się podmiotowości dziecka*, [w:] *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*, red. S. Badura i D. Marzec, Częstochowa 1996.
- , *Wzory zachowań kobiet w czasie wolnym jako przykład odtwarzania kultury (na przykładzie społeczności małych miast)*, [w:] *Kobieta i jej czas wolny*, red. A. Zawadzka, Wrocław 1993.
- , LEWANDOWSKA Z., *Świętowanie w rodzinie jako doświadczanie wartości*, [w:] *Różne drogi poznawania kultury przez dzieci*, red. K. Ferenz, Wrocław 1996.
- FRĄCKOWIAK T., *Edukacja, demokracja i sumienie*, Poznań 1998.
- , *Zmierzch epoki, totalizm intelektualny, absurd i humanizowanie wychowania*, [w:] *Socjalizacja a wartości*, red. T. Frąckowiak i J. Modrzewski, Poznań 1995.
- FREIRE P., GIROUX H. A., *Edukacja, polityka i ideologie*, [w:] *Nieobecne dyskursy, cz. III*, red. Z. Kwieciński, „Studia Kulturowe i Edukacyjne”, Toruń 1993.
- GAJDA H., *Formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie problematyki europejskiej*, [w:] *Edukacja europejska w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 2000.
- , *Tożsamość kulturowa Europy i wynikające z niej konsekwencje edukacyjne*, [w:] K. J. Brozi, *Badania zmian i relacji międzykulturowych w Europie oraz na jej pograniczach*, Lublin 1997.
- GIROUX H.A., Mc LAREN P., *Ameryka 2000 i polityka wymazywania, demokracja i różnice kulturowe w obłężeniu*, [w:] *Nieobecne dyskursy, cz. III*, red. Z. Kwieciński, „Studia Kulturowe i Edukacyjne”, Toruń 1993.
- GŁADYSZ A., *Kultura środowisk wielkoprzemysłowych*, Katowice 1975.

- GNITECKI J., Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej, Zielona Góra 1996.
- GOGACZ M., Szkice o kulturze. Kraków – Warszawa – 1985.
- GOŁASZEWSKA M., Inicjacja kulturowa przez sztukę awangardy, [w:] Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy, red. B. Suchodolski, Warszawa 1983.
- GOŁDYKA L., Uczestnictwo w kulturze a potoczna świadomość zróżnicowanych kulturowych, Zielona Góra 1985.
- GONET-JASIŃSKA K., Udział studentów w odbiorze kultury, „Studia Socjologiczne” 1971, nr 4.
- GRAD J., Potoczny odbiór sztuki a edukacja kulturalna, [w:] Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.
- GRIESE H., Pedagogika międzykulturowa, [w:] B. Śliwski, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998.
- HABERMAS J., Teoria i praktyka, Warszawa 1983.
- HALL E., Poza kulturą, Warszawa 1984.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości, Bydgoszcz 2000.
- HUIZINGA J., Jesień średniowiecza, Warszawa 1974.
- ICHII S., Nie ma postępu bez tradycji, [w:] Tradycja i nowoczesność, Warszawa 1984.
- INGARDEN R., Książeczka o człowieku, Kraków 1998.
- JACOB F., Gra możliwości. Esej o różnorodności życia, Warszawa 1987.
- JAHODA G., Psychologia przesądu, Warszawa 1971.
- JAN PAWEŁ II, Laborens Exercens, Warszawa 1982.
- , Polska 1999, przemówienia i homilie, Warszawa 1999.
- , Przemówienie na forum ONZ 5 października 1995.
- JOHNSON D. N., ADOMANIS J. F., The teachers as a facilitator. The educator as an international citizen, [w:] Teachers and Their University Education at the Turn of the Millenium, Prague 1998.
- JUNGK R., Człowiek tysiąclecia. Wiadomości z warsztatów, w których rodzi się nowe społeczeństwo, Warszawa 1981.
- KŁOSKOWSKA A., Społeczne ramy kultury, Warszawa 1972.
- KMITA J., O kulturze symbolicznej, Warszawa 1982.
- , Szkice z filozofii kultury artystycznej, Warszawa 1975.
- KOFTA M., Wychowanek jako podmiot działań, Warszawa 1988.
- KOŁAKOWSKI L., Świadomość religijna i więź kościelna. Studia nad chrześcijaństwem bezwyznaniowym XVII wieku, Warszawa 1997.
- KOROLEC J. B., O wolności wyboru, próba przedstawienia poglądów Arystotelesa, [w:] Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka, red. J. Rudniański, K. Murawski, Warszawa 1985.
- KORPOROWICZ L., Kompetencja kulturowa jako problem badawczy, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, t. XXVII.

- KORZENIOWSKI K., ZIELIŃSKI R., DANIECKI W., Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Wrocław 1983.
- KOSTYRKO T., O kulturze artystycznej, Warszawa 1985.
- KOŚCIOŁ polski na przełomie 2000 roku, red. T. Wołek, Warszawa 1987.
- KOT W., Współczesne orientacje filozoficzne, Warszawa 1989.
- KOTARBIŃSKI T., Myśli o ludziach i ludzkich sprawach, Warszawa 1968.
- , Życie, Warszawa 1989.
- KOUTOZIS M., Teacher's supply and demand: more than a numbers game, [w:] Teachers and Their University Education at the Turn of the Millenium, Prague 1998.
- KOZIELECKI J., Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1998.
- , Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna, Warszawa 1987.
- , O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988.
- , Transgresja a kształcenie człowieka, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 4.
- KRÓL J., Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii, Opole 2002.
- SZTUKA nauczania. Szkoła, (red.). K. Kruszewski, Warszawa 1992.
- KRZEMIEN-OJAK S., Zagadnienia współczesnej kultury, Warszawa 1968.
- KSIĄŻEK W., Wstęp, [w:] Ministerstwo Edukacji Narodowej o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie, Warszawa 2000.
- KWIATKOWSKI S., Społeczeństwo innowacyjne, Warszawa 1990.
- KWIECIŃSKI Z., Dynamika przemian szkoły, Warszawa 1990.
- LORENZ K., Odwrotna strona zwierciadła. Próba historii naturalnej ludzkiego poznania, Warszawa 1997.
- LÖWISCH D. J., Kultur und Pädagogik, Darmstadt 1989.
- ŁASKOWSKA J., Formułowanie modelu edukacyjnego (polskie doświadczenia z przeszłości a stan obecny), [w:] Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku, red. A. Rodziewicz-Winnicki, Katowice 1992.
- ŁOMNY Z., Globalna europejskość postulowaną wartością edukacji wspólnotowej, [w:] Transformacja w edukacji – konieczność, możliwość, realia i nadzieje, red. E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach, Bydgoszcz 1995.
- ŁUKASZEWSKI W., Psychologiczne koncepcje człowieka, [w:] Psychologia, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- MARKOWSKA D., Komunikowanie międzykulturowe a wizerunek odmiennego, [w:] Międzynarodowe Sympozjum Studentów i Młodych Pracowników Nauki, Zieleni Góra 1995.
- , Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, Warszawa.
- MASCALL E. L., Chrześcijańska koncepcja człowieka i wszechświata, Warszawa 1986.
- MASLOW A. H., W stronę psychologii istnienia, Warszawa 1986.
- MAUSS M., Essais de la sociologie, Paris 1964.
- MELOSIK Z., Edukacja i przemiany kultury współczesnej, [w:] Edukacja kulturalna w życiu człowieka, red. D. Jankowski, Kalisz 1999.
- , Epistemologia postmodernizmu, [w:] Nieobecne dyskursy, cz. III, „Studia Kulturowe i Edukacyjne”, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.

- MICHALIK M., Moralność pracy, Warszawa 1977.
- MODRZEWSKI J., Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej, [w:] Socjalizacja a wartości, red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Poznań 1995.
- MURAWSKI K., Cywilizacja współczesna a rozwój wewnętrzny człowieka, [w:] Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka, red. J. Rudniański, K. Murawski, Warszawa 1985.
- NAUCZYCIEL w zmieniającej się rzeczywistości, red. M. Jabłońska, Wrocław 2000.
- NAWROCZYŃSKI B., Życie duchowe. Zarys filozofii dziejów kultury, Kraków 1947.
- NELLEN K., Język i świat przeżywany w myśli Huserla, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1993.
- NIEMIEC J., Tendencje edukacyjne w perspektywie XXI wieku, [w:] Szkoła i nauczyciel a integracja Europy, red. R., Gerlach, E. Podolska-Filipowicz, Bydgoszcz 1993.
- NIKITOROWICZ J., Edukacja międzykulturowa, W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, Białystok 1995.
- , Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalne, wielokulturowa, międzykulturowa), [w:] O nowy humanizm w edukacji, red. J. Gajda, Kraków 2000.
- NIŻNIK J., „Potoczność” jako kategoria teoretyczna, [w:] Kategorie potoczności. •ródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne, Warszawa 1991.
- OBUCHOWSKI K., Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.
- , Człowiek intencjonalny, Warszawa 1993.
- OLBRYCHT K., Edukacja kulturalna – pytania o cel w świecie wielości podmiotów, [w:] Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży, red. B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.
- OLSZEWSKA-DYONIZIAK B., Społeczeństwo i kultura, Kraków 1994.
- , Zarys antropologii kulturowej, Zielona Góra 2000.
- PARNOWSKA-KWIATKOWSKA M., Upodobania i przeżycia estetyczne dziecka. „Wychowanie w Przedszkolu” 1978, nr 1.
- PASTERNAK W., Wiedza o wartościach w pedagogice społecznej, [w:] Socjalizacja a wartości, red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Poznań 1995.
- PATOČKA J., Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Huserla i jego koncepcje fenomenologii „świata przeżywanego”, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1993.
- PECEI A., Przyszłość jest w naszych rękach, Warszawa 1987.
- PEDAGOGICZNE problemy uczestnictwa w kulturze, red. J. Kargul, Wrocław 1988.
- PIELKOWA J. A., Wychowanie jako wartość, [w:] Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996.
- PILCH T., Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności, Warszawa 1999.
- POTULICKA E., Nowa Prawica a edukacja, Poznań – Toruń 1993.

- POZNANIAK W., Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A., Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji, Kraków 1999.
- , Oblicza zmieniającej się współczesności, Kraków 2000.
- REFORMA systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne, MEN Warszawa, kwiecień 2000.
- REYKOWSKI J., Psychologiczne wymiary zmiany społecznej. Esej o zasadach społecznej koordynacji, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2 (16-17) *Polacy na progu...*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński.
- ROPERS N., Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch, Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt a. Main 1987.
- RUHLF J., Bildung und Nationalkulturelle Orientierung „Pedagogische Umschau” 1983, XLI.
- RUTKOWIAK J., Edukacyjna świadomość nauczycieli, intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji, [w:] Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- , Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- , SZCZEPAŃSKA-PUSTKOWSKA M., Polityczność a upolitycznianie wychowania, [w:] Odmiany myślenia o edukacji, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.
- RYBICKI P., Struktura społecznego świata, Warszawa 1979.
- SCHELER M., Istota i formy sympatii, Warszawa 1986.
- SCHUMACHER E. F., Małe jest piękne, Spojrzenie na gospodarkę świata z założeniem, że człowiek coś znaczy, Warszawa 1981.
- SHILS E., Tradycje, [w:] Tradycje i nowoczesność, Warszawa 1984.
- SKOWROŃSKI H., O potrzebie ochrony dziedzictwa kulturowego w Polsce, [w:] Regionalizm. Kultura, Kościół, Ciechanów 1998.
- SŁOWNIK etnologiczny, red. Z. Staszczak, 1987.
- SOWELL T., Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz. Upadek, oszustwo, dogmaty, Rzeszów 1996.
- SPOUSTA V., K problematice socioprofesni přípravy učitelu, „Pedagogická Orientace” 1994, nr 12/13.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., Wartości a wychowanie. „Warsztaty Polonistyczne”, Wrocław 1993 (417).
- SZAJEK S., Wychowanie do pracy w procesie przemian edukacyjnych, [w:] Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych, red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra 2000.
- SZCZEPAŃSKI J., Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego, Warszawa 1969.
- SZKICE z teorii i praktyki zmiany oświatowej, red. E. Potulicka, Poznań 2001.
- SZKUDLAREK T., Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu, Kraków 1993.

- , Wstęp, [w:] Szkudlarek T., Śliwerski B., Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, Kraków 1992.
- SZYMAŃSKI M. J., Studia i szkice z socjologii edukacji, Warszawa 2000.
- , Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec czyli modernizm i postmodernizm, [w:] Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995.
- ŚLIWERSKI B., Program wychowawczy szkoły, Warszawa 2001.
- , Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998.
- ŠVEC V., Samorefleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela, [w:] Nauczyciele w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, red. M. Jabłońska, Wrocław 2000.
- TATARKIEWICZ W., Skupienie i marzenie, Kraków 1951.
- TCHORZEWSKI A.M., Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości, [w:] Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, red. J. Gnitecki, J. Rutkowski, Warszawa 1999.
- TEMPCZYK M., Świat harmonii i chaosu, Warszawa 1995.
- THOMAS A., Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch, Regensburg 1988 [za:] B. Śliwerski, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998.
- THORNDIKE E. L., Uczenie się ludzi, Warszawa 1990.
- TISCHNER J., Książd na manowcach, Kraków 2001.
- , Szok przyszłości, Poznań 1974.
- TOMASZEWSKI T., Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993.
- , Problemy i kierunki współczesnej psychologii, Warszawa 1968.
- TYSZKA A., Interesy i ideały kultury, Warszawa 1987.
- , Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia, Warszawa 1971.
- WALDENFELS B., Pogardzona doxa. Huserl i trwający kryzys zachodniego rozumu, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1993.
- WIĘCKOWSKI R., Pedagogika wczesnoszkolna, Warszawa 1998.
- NIEMIERKO B., Cele kształcenia, [w:] Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991.
- WISTUBA H., Rozwój osoby ludzkiej w powiązaniu ze środkami masowego oddziaływania, [w:] Kościół a kultura masowa, Kraków 1984.
- WNUK-LIPIŃSKI E., Fundamentalizm a pragmatyzm. Dwa typy reakcji na zmianę społeczną, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 4.
- WOJNAR I., Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej – rola sztuki, [w:] Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, red. B. Suchodolski, Wrocław, 1986.
- , Samowychowanie humanistycznym wyborem człowieka, [w:] Edukacja kulturalna w życiu człowieka, red. D. Jankowski, Kalisz 1999.
- , Trwała obecność pedagogiki kultury, [w:] Pedagogika kultury, red. J. Gajda, Lublin 1998.
- WOŁEK T., Troski i nadzieje Kościoła polskiego, [w:] Kościół polski na przełomie 2000 roku, red. T. Wołek, Warszawa 1987.

- WOŁOSZYN S., Jaką pedagogikę uprawiamy. Materiały IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Olsztyn 2001.
- , Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa, [w:] Pedagogika kultury, red. J. Gajda, Lublin 1998.
- WRAGG E. C., Trzy wymiary programu, Warszawa 1999.
- ZDYBICKA Z., Człowiek i religia. Zarys filozofii religii, Lublin 1978.
- ZIÓŁKOWSKI M., Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys koncepcji socjologii wiedzy, Warszawa 1989.
- ŻEBROWSKI J., Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społeczeństwach lokalnych, [w:] Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny, red. J. Gajda, Lublin 1994.
- ŻYGULSKI K., Drogi rozwoju kultury masowej, Warszawa 1966.
- , Globalne i regionalne perspektywy kultury współczesnej, [w:] J. Gajda, Pedagogika kultury, Lublin 1998.

Spis treści

WSTĘP	5
CZĘŚĆ I	
SPOŁECZNE INTERESY KULTURY	
Rozdział I	
Wyznaczniki edukacji kulturalnej	17
1. Wspólnota idei i ideologii	17
2. Religijność współczesnego społeczeństwa	29
3. Społeczny wymiar edukacji	41
4. Polityczne i kulturowe uwarunkowania kształtu edukacji	49
Rozdział II	
Tożsamość narodowa i obywatelstwo świata jako wartości krańcowe w edukacji kulturalnej	60
1. Patriotyzm i powinności obywatelskie	60
2. Edukacja regionalna: dziedzictwo kulturowe i interpretacje rzeczywistości	76
3. Idea wielokulturowości	82
4. Globalizacja i europejskość w edukacji jako poszukiwanie wartości wspólnych	91

CZĘŚĆ II

RAMY INDYWIDUALNYCH WYBORÓW KULTURALNYCH

Rozdział I

Edukacja jako tworzenie płaszczyzn porozumienia

kulturowego	105
1. Edukacyjne szanse człowieka według koncepcji psychologicznych	105
2. Światopogląd w kulturze a orientacje życiowe	116
3. Sposób udziału w kulturze a znaczenie przypisywane edukacji	134
4. Język jako środek i obszar kulturowej komunikacji	152
5. Szczególny indywidualny i społeczny sens edukacji artystycznej	159

Rozdział II

Kształtowanie się kompetencji kulturowej i kulturalnej	171
1. Istota kompetencji kulturowej i kulturalnej	171
2. Wychowanie do wartości jako przygotowanie do wyborów	178
3. Otoczenie człowieka a wpływy edukacyjne	186
4. Przedmiotowość i podmiotowość jako wyznaczniki indywidualnego udziału w kulturze	199

ZAKOŃCZENIE	213
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	224
---------------------------	------------